372
Ч7-З4
русс. яз.
14594

...вскій

...ка

...канія

...16

Выполнено
Каталог
1913 г.
Центральная библіотека при Комиссіи
по народному образованію въ СПБ.
№
1941
91
74524

372б

80 19875
1913 г.
Центральная библіотека при Комиссіи по народному образованію въ СПБ.
№ 12136
Проверено 1965 г.
Инв. 74524
1953

Вл. И. Фармаковскій.

МЕТОДИКА ПРАВОПИСАНІЯ

по воззрѣніямъ русскихъ педагоговъ и по ученію экспериментальной школы.

ИЗДАНІЕ ВТОРОЕ,

книжныхъ магазиновъ И. А. Розова въ Кіевѣ и Одессѣ, безъ перемѣнъ противъ перваго изданія.

Въ первомъ изданіи книга допущена ученымъ комитетомъ министерства народнаго просвѣщенія въ учительскія библіотеки низшихъ учебныхъ заведеній.

ПРОВЕРЕНО

ОДЕССА.

Сочиненія Вл. И. Фармаковскаго:

Охрана здоровья учащихся (9-е изд. «Школьной діэтетики»). . . . . 1 р. 50 к.

Методика школьной дисциплины. Изданіе 3. . 1 р. — к.

Управленіе дѣтьми. Изд 4. . . . . —р. 50 к.

Методика ручного труда. Изд. 2. . . . . 75 к.

Русская исторія, съ прис. необх. свѣд. изъ исторіи всеобщей. Изд. 11-е. . . . . — 75 к.

Русская исторія, курсъ низшихъ учебн. заведен. — 30 к.

Начальная школа Министерства Народнаго Просвѣщенія . . . . . 1 р. — к.

Педагогическая мнемоника, объясненіе условій, содѣйствующихъ успѣшному усвоенію учащимися изучаемаго матеріала. . . . . — 60 к.

Подъ редакціей Вл. И. Фармаковскаго Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія изданы:

Статистическія свѣдѣнія по начальному образованію въ Россіи. Семь томовъ.

372
Ф24
Рчсс-93.

Центральная библіотека при Комиссіи по народному образованію въ СПБ.
12133
12133
ПРОВЕРЕНО 1933 г.

Вл. И. Фармаковскій.

МЕТОДИКА ПРАВОПИСАНІЯ

Инв. 74524

по воззрѣніямъ русскихъ педагоговъ и по ученію экспериментальной школы.

ИЗДАНІЕ ВТОРОЕ,

книжныхъ магазиновъ И. Я. Розова въ Кіевѣ и Одессѣ, безъ перемѣнъ противъ перваго изданія.

СПЕЦФОНД

Въ первомъ изданіи книга допущена ученымъ Комитетомъ министерства народнаго просвѣщенія въ учительскія библіотеки низшихъ учебныхъ заведеній.

ОДЕССА.

372
Ф24

ОДЕССА.
Печатано въ типогр. Е.И. Фесенко,
Ришельевская ул., собст. д. № 49.
1911.

МЕТОДИКА ПРАВОПИСАНІЯ

по воззрѣніямъ русскихъ педагоговъ и по ученію экспериментальной школы.

I.

Правописаніе есть та область обученія, гдѣ школьная практика встрѣчаетъ наиболѣе серьезныя затрудненія въ достиженіи своихъ цѣлей не только у насъ, но и повсемѣстно. Такое положеніе вещей условливается, съ одной стороны, невозможностію построить логическую систему правилъ правописанія, которыя составляютъ примѣненіе весьма разнообразныхъ и частію взаимно себя ислючающихъ принциповъ, съ другой стороны, тѣмъ, что до сихъ поръ не удалось установить научно-обоснованную теорію обученія правописанію.

Не смотря на то, что вопросъ объ упрощеніи орѳографіи составляетъ предметъ серьезныхъ изысканій высшихъ ученыхъ учрежденій и педагоговъ-практиковъ во всѣхъ странахъ образованнаго міра, и что въ нѣкоторыхъ государствахъ облегчительныя правила правописанія введены уже въ пра-

ктику школы, все же едва-ли скоро наступитъ время, когда правила орѳографіи получатъ то, чего имъ недостаетъ,—единство основанія, и еще долго, долго орѳографія будетъ представлять агломератъ частныхъ предписаній, трудно согласимыхъ, порой же и прямо противорѣчивыхъ, а потому и крайне неудобныхъ для цѣлесообразнаго примѣненія. При такихъ обстоятельствахъ, правильная постановка обученія правописанію, является для школы вопросомъ первостепеннаго значенія.

Имѣются данныя полагать, что грамотность письма составляла серьезную заботу нашихъ педагоговъ съ весьма отдаленнаго времени. Еще въ одномъ изъ букварей XVII столѣтія читаемъ: „Учай да накажетъ дѣтище, еда имать чести или писати, соузы и предлоги хранити опасно и въ слозѣхъ съ рѣченіями не сліяти, но раздѣльно куюждо часть полагати, и яже въ строцѣ пишемая вверху строкъ не полагати; писати раздѣльно отъ глагола соузъ: *и спасе*, а не съединенно: *испасе*. Паки писати въ строцѣ и раздѣльно соузъ и предлогъ отъ именъ сице: и къ Богу, а не верхострочно: и *к Богу*, и не сліянно *икБогу*. Подобнѣ и окончанія рѣченій хранити, не писати, ниже глаголати *е* вмѣсто *ъ*, ни *ъ* вмѣсто *е*“ [1]). Изъ

[1]) Систем. обзоръ русск. нар. учебн. литературы. Отдѣлъ по родному языку. Изд. 2. С.-Пб. 1895.

этого отрывка мы видимъ также, что ревнители правильнаго письма съ давнихъ поръ возлагаютъ свои надежды на грамматику.

Мысль о томъ, что правильное письмо есть результатъ изученія правилъ грамматики, весьма долгое время составляла общее убѣжденіе педагоговъ и стала терять свой кредитъ лишь сравнительно недавно. Крѣпко держалось вѣрованіе, что „грамматика есть наука, научающая правильно говорить и писать". Эта идея опредѣляла и методъ обученія правописанію. Сообщали сначала учащимся грамматическія правила, а потомъ доставляли учащимся практику для примѣненія этихъ правилъ. Въ первомъ дошедшемъ до насъ учебномъ планѣ низшихъ и среднихъ учебныхъ заведеній, относящемся къ той эпохѣ, когда вводился уставъ 1828 г. и когда у насъ слагалась существующая училищная система, занятія по россійскому языку въ уѣздныхъ училищахъ опредѣлены слѣдующей схемой. I классъ. Россійская грамматика до словосочиненія. II классъ. Окончаніе грамматики съ повтореніемъ пройденнаго въ первомъ классѣ. Упражненіе въ разборѣ грамматическомъ. Списываніе съ печатныхъ книгъ и письмо по диктовкѣ. III классъ. Практическія упражненія. Занятія россійской словесностію въ гимназіяхъ, по тому же учебному плану, начинались такимъ образомъ.

Классъ I. Начальныя основанія этимологіи съ изустнымъ и письменнымъ упражненіемъ въ склоненіяхъ и спряженіяхъ. Классъ II. Полное объясненіе этимологіи. Упражненіе въ разборѣ грамматическомъ. Классъ III. Объясненіе правилъ правописанія и упражненія въ правописаніи и разборѣ грамматическомъ. Предложенія и періоды. Классъ IV. Синтаксисъ и стопосложеніе. Выучиваніе легкихъ стиховъ, правописаніе и объясненіе періодовъ[1]) и д. т. Нужно прибавить, что учебный планъ, извлеченія изъ котораго здѣсь приведены, былъ составленъ профессоромъ Грефе, питомцемъ германской школы. Едва-ли можно сомнѣваться въ томъ, что онъ вводилъ порядокъ вещей, аналогичный тому, который былъ принятъ въ отечествѣ составителя.

Учебный планъ Грефе лишь на два года предшествовалъ появленію въ свѣтъ знаменитаго труда Дистервега „Wegweiser für deutsche Lehrer", въ которомъ этотъ педагогъ подвергъ рѣзкой критикѣ современную методику нѣмецкой школы и, между прочимъ, свидѣтельствовалъ о крайне неудовлетворительной постановкѣ преподаванія правописанія. Правописаніе, по словамъ Дистервега,

[1]) Сборникъ распоряженій по мин. нар. пр. Т. I. Цирк. мин. нар. просв. 29-го іюня 1832 г. Приложеніе.

было истинною мукою для дѣтей и взваливало на учителя сизифову работу—исправленіе необозримой массы ошибокъ, число которыхъ не уменьшалось съ теченіемъ времени. Въ объясненіи причины такого положенія вещей Дистервегъ становился на точку зрѣнія, выдѣлявшую его изъ ряда его предшественниковъ по профессіи: безграмотность учащихся онъ объяснялъ не пренебреженіемъ къ изученію грамматики, а нераціональнымъ способомъ преподаванія правописанія. На *всѣхъ* ступеняхъ обученія, по его словамъ, изучались *всѣ* правила правописанія. Отдѣльныя упражненія направлялись не на одно какое-нибудь правило, но на всѣ вмѣстѣ. Не доставало методической постепенности. Соотвѣтственно такому діагнозу описаннаго школьнаго недуга, цѣлебное средство Дистервегъ видѣлъ въ установленіи строго систематизированнаго диктанта.

Какъ видно изъ сказаннаго, Дистервегъ основу правильнаго въ орѳографическомъ смыслѣ письма усматривалъ въ звуковой сторонѣ языка и слуховыхъ впечатлѣніяхъ учащихся. Такое мнѣніе раздѣляли также извѣстные дѣятели народнаго образованія Гарнишъ и Рудольфъ Но другіе нѣмецкіе педагоги смотрѣли на дѣло иначе. Такъ, Борманъ и Керъ въ выработкѣ орѳографическихъ навыковъ важнѣйшую роль приписывали зрительнымъ впе-

чатлѣніямъ. Подтвержденіе такого взгляда на дѣло они находили въ томъ объстоятельствѣ, что глухонѣмые, для которыхъ слуховыхъ впечатлѣній не существуетъ, сравнительно легко справляются съ правописаніемъ. Вандеръ, Гейзе и Моръ существенной стороной дѣла признавали изученіе правилъ правописанія. Соотвѣтственно такому различію взглядовъ на основу орѳографическихъ навыковъ, упомянутые педагоги существенно расходились между собою и по вопросу о пріемахъ обученія правописанію. Гарнишъ, Борманъ и Керъ не придавали серьезнаго значенія теоріи. Керъ говоритъ въ своемъ руководствѣ для учителей, что, если ученикъ можетъ безошибочно написать на память 12—16 статей изъ христоматіи, то для правописанія и стилистики онъ пріобрѣлъ больше, чѣмъ еслибъ онъ заучилъ сотню правилъ. Дистервегъ, Рудольфъ и Моръ много диктовали; Борманъ былъ врагомъ диктовки; Керъ допускалъ ее, но не придавалъ серьезнаго значенія. Обособленное положеніе въ ряду методологовъ правописанія занималъ Ваврцикъ. По его мнѣнію, успѣшность орѳографическихъ упражненій основывается, на ряду съ зрительными и слуховыми впечатлѣніями, также на мускульномъ чувствѣ руки и голосовыхъ органовъ[1]).

[1]) Blätter für die Schulpraxis. Beilage d. Preuss. Lehrerzeitung. 1906, № 5.

II.

Не болѣе единодушія мы находимъ и у нашихъ отечественныхъ педагоговъ.

Разработка методическихъ вопросовъ началась у насъ въ половинѣ минувшаго столѣтія. Послѣ основательныхъ подготовительныхъ работъ Буслаева [1]), Перевлѣсскаго [2]) и Басистова [3]), представлявшихъ всестороннюю весьма разумную критику современной системы преподаванія родного языка и установлявшихъ общія начала раціональной постановки этой отрасли обученія, являются капитальные труды Ушинскаго, въ которыхъ дана цѣлая система организаціи начальнаго обученія родному слову, основанная на педагогическихъ началахъ и обработанная всесторонне. Создавая свою систему, Ушинскій далъ подобающее мѣсто и вопросу объ орѳографіи. Въ отношеніи къ этому предмету, идеи его сводятся къ нижеслѣдующимъ положеніямъ.

„Грамматическая правильность рѣчи изустной и письменной есть не только знаніе, но и привычка, или, лучше сказать, очень сложная и обширная система мелочныхъ навыковъ выражать свои мысли правильно въ рѣчи и на письмѣ. Для грамотности

---

[1]) О преподаваніи отечественнаго языка. М. 1844 и 1867 гг.

[2]) Практическая русская грамматика. С.-Пб. 1854—1855 гг.

[3]) Замѣтки о практическомъ преподаваніи русскаго языка. М. 1868 г.

мало того, чтобы человѣкъ зналъ грамматическія правила (а ихъ множество), но необходимо, чтобы онъ привыкъ мгновенно ихъ выполнять". Но „правила навыкомъ не усваиваются, хотя и можно усвоить навыкомъ соблюденіе какого-либо правила, даже не имѣя понятія о самомъ правилѣ. Такъ усваиваютъ себѣ правила писаря, много переписывавшіе съ правильныхъ образцовъ. Но такое усвоеніе было бы слишкомъ длинно и тягостно для дѣтей, еслибъ на помощь къ нему не было призвано сознаніе правилъ, по которымъ пишется такъ, а не иначе" [1]). Мнѣніе, высказанное профессоромъ Некрасовымъ (въ сочиненіи „о значеніи формъ русскаго глагола"), что грамматика не научаетъ говорить и писать правильно, Ушинскій признаетъ ошибочнымъ. „Мы знаемъ", говоритъ онъ, „это ходячее мнѣніе, которое теперь въ такой же модѣ, въ какой было когда-то мнѣніе противоположное, что русская грамматика учитъ говорить и писать правильно по русски, но думаемъ, что оба эти мнѣнія одинаково односторонни и потому ложны. Если русскіе не изъ грамматики выучиваются *говорить* правильно по русски, однимъ навыкомъ, то нельзя никакъ сказать, чтобы безъ грамматики, однимъ навыкомъ, еще легче было выучиться правильно

[1]) Руководство къ преподаванію по „Родному Слову". Ч. II, изд. 4. С.-Пб. 1873.

писать, чѣмъ съ помощію грамматики". „Для усвоенія правильнаго письма дѣтьми, конечно, нужна практика, но практика руководимая грамматикою". „Многое въ правописаніи можетъ быть достигнуто сознательнымъ пониманіемъ". „Если и можно пріобрѣсти правильность въ письмѣ однимъ навыкомъ, то развѣ въ продолженіе очень долгаго времени и притомъ механическимъ переписываніемъ правильныхъ образцовъ, какъ пріобрѣтаютъ иные писаря. Но такой способъ пріобрѣтенія для дѣтей, которымъ придется съ первыхъ же лѣтъ ученья не списывать, а выражать свои мысли, переданныя имъ изустно, совершенно не приложимъ. Понятно само собою, почему, при обученіи дѣтей правописанію, должно призывать въ помощь грамматическія правила, облегчающія и ускоряющія навыки".

„И это дѣло не можетъ быть откладываемо, потому что дитя чѣмъ долѣе пишетъ неправильно, тѣмъ труднѣе потомъ отвыкаетъ отъ ошибокъ". „Если мы не выучили мальчика говорить и писать правильно до 12 или 13 лѣтъ, то можемъ быть увѣрены, что грамматическія ошибки будутъ повторяться у него очень и очень долго, можетъ быть даже и во всю его жизнь, и *будутъ повторяться тѣмъ дольше и тѣмъ упорнѣе, чѣмъ* дѣятельнѣе духовная природа этого человѣка" [1]).

[1]) Руководство къ преподаванію по „Родному Слову". Ч. II, изд. 4. С.-Пб. 1873 г. Курсивъ принадлежитъ Ушинскому.

Интересы правописанія нельзя не имѣть въ виду на самыхъ первыхъ порахъ обученія грамотѣ. „Если наставникъ пріучилъ дитя вѣрно разлагать слова на слоги и слоги на звуки и, наоборотъ, складывать слова изъ звуковъ, то этимъ самымъ онъ положилъ уже прочное основаніе правописанію; ибо огромное большинство словъ въ языкѣ пишется такъ, какъ выговаривается. Отступленія отъ этого бываютъ только или ради производства, или ради употребленія, которое не всегда согласуется и съ производствомъ; но и тѣхъ и другихъ отступленій, какъ ни много ихъ кажется для того, кто ихъ изучаетъ, все же гораздо менѣе, чѣмъ словъ, пишущихся согласно произношенію. Слѣдовательно, хорошій, ясный выговоръ словъ, такой, чтобы каждый изъ звуковъ, составляющихъ слово, былъ слышенъ, и чуткое ухо въ различеніи этихъ звуковъ — вотъ главныя основанія правописанія“ [1]).

Но въ качествѣ спеціальныхъ упражненій съ орѳографическою цѣлію Ушинскій рекомендуетъ переписку, письмо заученнаго на память и диктовку.

Переписка, однакожъ, по мнѣнію Ушинскаго, есть оружіе обоюдо-острое. Содѣйствуя несомнѣнно выработкѣ навыка къ грамотному письму, она, при неумѣломъ ея веденіи, можетъ обратиться въ орудіе отупленія. „Заставляя дѣтей списывать, надобно

[2]) Ibid.

всегда имѣть въ виду, что эта хотя необходимая, но механическая работа сознанія затрудняетъ мышленіе гораздо болѣе, чѣмъ механическая же работа рукъ или ногъ, при которой голова продолжаетъ работать свободно". „Переписка не только не даетъ головѣ развивающей работы, но, напротивъ, мѣшаетъ ей работать гораздо болѣе, чѣмъ рубка дровъ, ходьба или какая бы ни было другая чисто физическая дѣятельность, отчего отличные писаря, съ самаго дѣтства занимающіеся этой работой, отличаются замѣчательнымъ тупоуміемъ. Вотъ почему хотя мы и допускаемъ пользованіе перепиской, какъ средствомъ изученія орѳографіи, но въ то же время совѣтуемъ не давать слишкомъ большихъ размѣровъ этому упражненію" [1]). „Такъ какъ всякая переписка, оставаясь только перепискою, оставляетъ голову безъ работы", то Ушинскій соединяетъ съ этимъ занятіемъ цѣлый рядъ логическихъ и стилистическихъ упражненій. „Для первыхъ письменныхъ упраженій, которыми должны всегда сопровождаться упражненія въ изустномъ словѣ и чтеніи, могутъ служить группы отдѣльныхъ словъ, выставленныя въ учебникѣ (Родное Слово) подъ нумерами. По окончаніи чтенія учитель приказываетъ ученикамъ написать по три,

[1]) Руководство къ преподаванію по „Родному Слову" Ч. II. Изд. 4. С.-Пб. 1873 г.

по четыре названія игрушекъ и учебныхъ вещей. Дѣти, читавшія внимательно, напишутъ безъ ошибки. Чѣмъ болѣе онѣ привыкаютъ къ письму, тѣмъ большее число словъ должны написать“ [1]) „Когда дитя навыкнетъ въ перепискѣ отдѣльныхъ словъ, тогда слѣдуетъ дать ему нѣсколько болѣе самостоятельное упражненіе — заставлять его самого уже подбирать слова, и преимущественно изъ тѣхъ, которыя онъ уже писалъ“. „Вмѣстѣ съ этимъ должна идти переписка съ книги пословицъ и самихъ коротенькихъ анекдотовъ и разсказцевъ. Переписываемая пословица должна быть прежде всего понята, на сколько, конечно, можетъ быть понята учениками этого возраста“. „За письмомъ отдѣльныхъ словъ должно слѣдовать письмо цѣлыхъ предложеній въ отвѣтъ на многочисленные вопросы, выставленные въ первой части „Родное Слово“. „Порядокъ этого упражненія такой же, какъ и предыдущаго: сначала письмо въ классѣ уже на бумагѣ, потомъ поправка, потомъ переписка или въ классѣ, или дома“ [2]). Все это — упражненія для перваго года обученія. Во второй годъ упражненія усложняются. Послѣ отвѣтовъ на отдѣльные вопросы ученики пріучаются уже къ

---

[1]) Руководство къ преподаванію по „Родному Слову“. Ч. I. Изд. 12. С.-Пб. 1875 г.

[2]) Тоже. Ч. II. Изд. 4. С.-Пб. 1873 г.

составленію связныхъ изложеній текста, прочитаннаго и объясненнаго въ классѣ, и даже маленькихъ сочиненій, содержаніемъ которыхъ служитъ сравненіе предметовъ съ точки зрѣнія сходства и различія. Для цѣлей же собственно орѳографическихъ вводится „письмо, безъ помощи книги, стихотворныхъ и прозаическихъ статеекъ, предварительно заученныхъ дѣтьми на память". „При письмѣ наизусть книжки должны быть отобраны у учениковъ, а потомъ вновь раздаются имъ для того, чтобы они по печатному тексту поправили сдѣланныя ими ошибки. Пересмотръ уже поправленныхъ тетрадокъ можно сдѣлать посредствомъ самихъ же учениковъ, поручая каждому ученику провѣрить чужую тетрадку по книгѣ“ [1]). Въ третьемъ году обученія продолжаются упражненія дѣтей въ составленіи сочиненій (въ формѣ описанія и письма), а рядомъ съ этимъ вводится диктовка, которая въ первые два года ученья была преждевременною. Статья, избранная для диктовки, сначала прочитывается вслухъ учителемъ. Вопросами выспрашивается все ея содержаніе, раздѣляется на части, а части на предложенія, замѣчаются слова, въ которыхъ, какъ можетъ ожидать учитель, большинство класса сдѣлаетъ ошибку. Такъ, напримѣръ, обращается вниманіе на слова, очень сходныя по

[1]) Ibid.

звукамъ, на слова съ буквою ѣ въ корнѣ и т. п., словомъ, смотря по тому, на сколько въ это время пройдена дѣтьми практическая грамматика. Затѣмъ начинается самая диктовка, причемъ одинъ изъ слабѣйшихъ учениковъ пишетъ на классной доскѣ, а другіе въ своихъ тетрадяхъ. Гораздо лучше, если классную доску можно повернуть такъ, чтобы другіе ученики не видѣли написаннаго на ней. Диктовать должно медленно, ясно, но цѣлыми предложеніями, а не отдѣльными словами, чтобы дѣти привыкли удерживать въ умѣ цѣлыя мысли, а не ловили звуковъ. Лучше повторять предложеніе, хотя и это не хорошо, чѣмъ раздѣлять его на слова. При первыхъ диктовкахъ весьма полезно заставлять одного изъ лучшихъ учениковъ повторять сказанное учителемъ предложеніе и потомъ, записывая каждое слово, въ тоже время произносить его вслухъ. Иногда это можетъ дѣлать и цѣлый классъ, если онъ при этомъ никому не мѣшаетъ. Если дѣти всѣ учились писать вмѣстѣ и въ тактъ, то это дѣлается очень равномѣрно и дружно. Когда диктантъ конченъ, классная доска повертывается, и ученики сами исправляютъ ошибки своего слабѣйшаго товарища, при чемъ объясняютъ причину поправки. Если какія-нибудь ошибки не замѣчены учениками, то учитель подчеркиваетъ слова съ ошибками; если и тогда ученики не замѣтятъ оши-

бокъ, то учитель поправляетъ уже самъ, объясняя каждую поправку. Затѣмъ остальные ученики поправляютъ свои тетради по классной доскѣ, и если ошибокъ менѣе, чѣмъ строкъ, то могутъ оставить диктантъ не переписаннымъ, а въ противномъ случаѣ должны переписать его дома. Ученикъ, писавшій на доскѣ, просто списываетъ съ нея въ тетрадь". „Диктантъ долженъ повторяться какъ можно чаще: если возможно, то черезъ классъ, но отъ каждаго урока не должно отнимать болѣе четверти часа". „Такъ называемая какографія, т. е. поправка нарочито съ ошибками написаннаго учителемъ, теперь вездѣ почти оставлена, но это напрасно. Какографія, употребляемая во-время и съ умѣньемъ, какъ замѣтилъ еще Дистервегъ,— занятіе весьма полезное; но ее должно употреблять только какъ повѣрку и закрѣпленіе орѳографическихъ знаній, уже пріобрѣтенныхъ ученикомъ". „Если же какографію употреблять несвоевременно и часто, то она можетъ только принести вредъ, ибо неправильно написанное слово затверживается въ памяти зрѣнія, и потомъ, припоминая это слово съ ошибками, ученикъ уже не знаетъ, правильно-ли написано или нѣтъ, и пишетъ, какъ оно затвердилось у него въ памяти зрѣнія, т. е. неправильно" [1])

[1]) Ibid.

Отношеніе занятія правописаніемъ къ прочимъ составнымъ частямъ начальнаго обученія письму и мѣсто ихъ въ общей системѣ курса родного языка Ушинскій опредѣляетъ слѣдующимъ образомъ. „Письменныя упражненія имѣютъ двѣ цѣли: во-первыхъ, правильное по правописанію и красивое по чистописанію письменное изложеніе своихъ или чужихъ мыслей; а во-вторыхъ—самую толковость изложенія, т. е. чтобы изложеніе передавало то, что слѣдовало передать, и было при этомъ послѣдовательно, связанно, ясно и просто. Первая цѣль можетъ быть достигаема безъ второй и дѣйствительно достигается отдѣльно, когда дитя выражаетъ на письмѣ чужія слова: переписываетъ съ книги, пишетъ наизусть заученное или пишетъ подъ диктовку. Вторая цѣль никогда не должна быть достигаема отдѣльно, и всякое толковое изложеніе на письмѣ своихъ мыслей или, по крайней мѣрѣ, своихъ выраженій должно быть въ то же время безукоризненнымъ по правописанію и возможно чистымъ и красивымъ по чистописанію. Одни изъ педагоговъ совѣтуютъ отдѣльное достиженіе этихъ цѣлей, другіе предпочитаютъ совмѣстное. Мы думаемъ, что если дитя съ самаго начала *совмѣстнаго обученія чтенію и письму по звуковой методѣ* ведется правильно, то весьма часто можно соединять упражненія въ письменномъ вы-

раженіи *своихъ* мыслей съ упражненіями въ правописаніи; но если развитіе ученика и его умѣнье читать, а иногда и просто возрастъ, далеко опередили правописаніе, то тогда лучше упражнять въ правописаніи отдѣльно, не отвлекая вниманія учащагося никакими посторонними правописанію соображеніями". „Учителя, односторонне увлекающіеся однимъ умственнымъ развитіемъ дѣтей и пренебрегающіе многочисленными орѳографическими ошибками ихъ, въ виду толковости изложенія, бываютъ часто причиной непоправимой потомъ ошибочности въ письмѣ, которая можетъ впослѣдствіи отозваться для ученика тѣмъ, что онъ не кончитъ курса гимназіи или не попадетъ въ университетъ, да и вообще прослыветъ за безграмотнаго" [1]).

Наконецъ, нельзя не отмѣтить того обстоятельства, что почвой, на которую опирается преподаваніе во всѣхъ его стадіяхъ, служитъ для Ушинскаго родная литература. „Всѣ грамматическія наблюденія и выводимыя изъ нихъ опредѣленія и правила мы привязываемъ къ литературнымъ образцамъ, выучиваемымъ наизусть такъ, что дитя можетъ произносить и писать ихъ безъ ошибки". „Запоминая какое нибудь типическое стихотвореніе, легко, рѣзко и прочно отпечатлѣвающееся въ

[1]) Ibid. Курсивы—Ушинскаго.

памяти, дитя привязываетъ къ нему и грамматическія правила, которыя узнало при разборѣ выученнаго стихотворенія“ [1]).

Такова теорія обученія правописанію, предложенная Ушинскимъ и примѣненная имъ въ составленныхъ имъ учебникахъ. Нельзя не отдать должной справедливости широтѣ педагогическаго кругозора автора, его непредубѣжденному строгому вниманію ко всѣмъ сторонамъ вопроса, свободному отъ увлеченій объективизму, осторожности въ заключеніяхъ и выводахъ; но при всемъ этомъ нельзя не замѣтить что со стороны логической устойчивости теорія Ушинскаго вызываетъ не маловажныя сомнѣнія. Такъ авторъ устанавливаетъ положеніе, что правописаніе есть не только знаніе, но и привычка. Принимая же во вниманіе, что привычка есть способность много разъ повторенное дѣйствіе совершать механически, безъ участія разсудка, слѣдовало бы ожидать, что авторъ дастъ самую широкую постановку дѣйствіямъ, повтореніе которыхъ создаетъ привычку правописанія. Въ дѣйствительности этого не произошло. Упражненія, рекомендуемыя авторомъ въ качествѣ спеціальныхъ пріемовъ для образованія привычки правописанія, — переписка, диктовка и письмо заученнаго наизусть—слагаются изъ весьма разнообразныхъ элементовъ, въ ряду которыхъ тѣ

[1]) Ibid

изъ нихъ, которые слѣдуетъ считать производителями правильнаго письма, занимаютъ весьма скромное мѣсто. Переписка, изъ опасенія вреднаго вліянія ея механичности на умственное развитіе дитяти, обращена главнымъ образомъ въ логико-стилистическія и грамматическія упражненія, очень остроумныя, очень интересныя и полезныя, но лишь весьма мало содѣйствующія образованію твердыхъ навыковъ письма, такъ какъ здѣсь вниманіе ученика отвлечено въ сторону интеллектуальныхъ интересовъ. Диктовка вводится только на третьемъ году обученія, но и при этомъ значительнѣйшая часть времени поглощается предупредительными замѣчаніями и экзегетикой, вслѣдствіе чего на долю самаго письма остается очень немного. Что касается письма заученнаго на память, то оно въ дѣлѣ развитія навыковъ правильнаго письма имѣетъ прямо отрицательное значеніе: полезнымъ оно могло бы быть лишь при условіи, если ученики будутъ воспроизводить разученный текстъ абсолютно безошибочно, но этому предположенію очевидно не можетъ быть мѣста. Нельзя не обратить вниманія также на то, что не малое количество другихъ отдѣльныхъ упражненій, допускаемыхъ методикою Ушинскаго, могутъ имѣть вредное вліяніе на выработку правильнаго письма. Сюда должны быть отнесены всѣ вообще пріемы, основанные на раз-

сматриваніи учениками неправильно написаннаго текста, какъ, напримѣръ, исправленіе учениками ошибокъ въ тетрадяхъ другихъ учениковъ, письмо на классной доскѣ слабѣйшихъ учениковъ, обученіе при посредствѣ какографіи. Сюда же должно отнести переписку написаннаго въ классѣ на дому, разрѣшеніе имѣть черновыя и бѣловыя тетради и т. д. Надо оберегать учащихся отъ всякихъ случаевъ видѣть неправильно написанное слово и въ особенности отъ возможности написать слово ошибочно; потому что если созерцаніе и воспроизведеніе правильно написанныхъ образцовъ обезпечиваетъ возникновеніе привычки правильнаго письма, то и наоборотъ: созерцаніе и воспроизведеніе ошибочныхъ формъ неминуемо ведетъ къ укорененію привычки къ безграмотному письму. Такимъ образомъ, Ушинскій, признавая, что грамотное письмо есть привычка, даетъ для развитія этой привычки средства слабыя или явно ненадежныя. Правда, по мнѣнію Ушинскаго, кромѣ привычки, грамотное письмо есть и знаніе. Но изъ смысла разсужденій автора явствуетъ, что главнымъ моментомъ въ данномъ случаѣ остается всетаки привычка, такъ какъ можно совсѣмъ не знать правилъ правописанія и писать правильно, но нельзя быть грамотнымъ даже и при полномъ знаніи этихъ правилъ, если нѣтъ привычки къ

правильному письму. Такимъ образомъ, недостатокъ практики въ письмѣ отнюдь не можетъ восполняться изобиліемъ ея въ логико-стилистическихъ и грамматическихъ упражненіяхъ.

III.

Какъ бы то ни было, Ушинскій далъ цѣльную и обработанную практически теорію обученія правописанію. Сопоставляя эту теорію съ той практикой дѣла, которой слѣдовала дореформенная школа, мы не усматриваемъ между ними принципіальнаго различія. Въ обоихъ случаяхъ въ основѣ лежитъ грамматика; въ обоихъ случаяхъ переписка и диктантъ разсматриваются какъ существеннѣйшіе факторы правописанія. Новость въ системѣ Ушинскаго составляли введенные имъ пріемы грамматическаго обученія и способы веденія практическихъ упражненій. Такимъ образомъ Ушинскій не былъ въ данной области радикальнымъ новаторомъ, какъ и Дистервегъ. Онъ не отрѣшился вполнѣ отъ дореформенныхъ воззрѣній и остался при убѣжденіи, что правописанію учитъ грамматика. Свойственное ему педагогическое чутье и блестящій синтетическій талантъ спасли Ушинскаго отъ рѣзкихъ крайностей и грубыхъ ошибокъ. Кодифицированное имъ грамматическое направленіе преподаванія правописанія смягчалось проникающей всю его систему идей воспитывающаго обученія.

Нельзя того же сказать о продолжателяхъ Ушинскаго, которые еще менѣе оказались способными отрѣшиться отъ вліянія той школы, которую прошли сами. Твердо памятуя слова учителя, что, „обученіе правописанію не должно быть откладываемо“, что „диктантъ долженъ повторяться какъ можно чаще“, что „для усвоенія правильнаго письма нужна практика, но практика, руководимая грамматикой“, они изощряли всю свою находчивость на изобрѣтеніе такихъ пріемовъ преподаванія, которые открывали бы возможность обогащать начинающихъ учиться дѣтей какъ можно скорѣе наиболѣе полнымъ ассортиментомъ грамматическихъ правилъ, полезныхъ для правописанія. Въ результатѣ получился грамматическій ригоризмъ, котораго не знала и дореформенная школа.

Сравнительную умѣренность проявилъ лишь ближайшій продолжатель Ушинскаго, баронъ Н. А. Корфъ. Въ лицѣ этого педагога мы имѣли глубокаго знатока народнаго быта вообще и народной школы въ особенности. Прекрасно изучившій всѣ условія реальной обстановки школы, баронъ Н. А. Корфъ былъ принципіальнымъ противникомъ всякихъ кабинетныхъ измышленій. Но и онъ заплатилъ дань времени. Онъ также изобрѣлъ свой способъ обученія правописанію учениковъ народныхъ училищъ за двѣ учебныя зимы, при двухъ

часахъ въ недѣлю, при помощи сорока диктовокъ и 120 орѳографическихъ письменныхъ работъ. Изобрѣтатель признавалъ свой способъ не обезпечивающимъ сообщенія учащимся „грамматическаго матеріала въ *желательной* полнотѣ“, но все же такимъ, „который *возможно* предложить, сообразно подготовкѣ большинства учениковъ народной школы *настоящаго* времени и сообразно силамъ большинства неподготовленныхъ учителей, — наконецъ, сообразно времени, состоящему въ распоряженіи народнаго учителя, которому поручается одновременно *три* класса, и который истощаетъ себя шестью уроками въ день“ [1]). По словамъ барона Корфа, „практика многихъ и многихъ школъ уже доказала, что и неподготовленный учитель можетъ освоить дѣтей съ значеніемъ предложенія, а *слѣдовательно* и съ разстановкою знаковъ препинанія, если онъ придержится“ упомянутыхъ выше „диктовокъ и работъ. Точно также доказано опытомъ весьма многихъ школъ, что если даже *неподготовленный* учитель придержится этихъ диктовокъ, то онъ научитъ дѣтей тому, что такъ трудно дается въ началѣ обученія—когда писать предлоги слитно и когда раздѣльно; онъ научитъ дѣтей употребленію прописныхъ буквъ, буквы *і*, главнѣй-

[1]) Первоначальное правописаніе. С.-Пб. 1882. Курсивы барона Корфа.

шихъ случаевъ употребленія буквы *ъ*, онъ достигнетъ того, что дѣти будутъ правильно ставить букву *ъ* въ окончаніи глаголовъ и склоняемыхъ частей рѣчи, равно какъ и въ нѣкоторыхъ корняхъ“ [1]). „Множество работъ необходимо потому, что правописаніе получаетъ практическое значеніе только съ того времени, когда пишущій получитъ возможность писать правильно безъ участія *сознанія* въ правильной постановкѣ буквъ, т. е. когда *знаніе* перейдетъ въ *навыкъ* и, на основаніи такъ называемой *первой* памяти, можетъ сосредоточиться въ *рукѣ* настолько, что рука будетъ писать правильно безъ участія *головнаго мозга*“ [2]). Къ числу упражненій, содѣйствующихъ закрѣпленію навыка къ правильному письму, бар. Корфъ наряду съ диктовкой, чтеніемъ и перепиской правильно напечатанныхъ образцовъ, относитъ „предъявленіе образцовъ, написанныхъ *неправильно*, съ ошибками по отношенію къ *пройденнымъ* правиламъ“, полагая однакожъ, что такое упражненіе должно происходить не часто, приблизительно въ пропорціи 1 : 10 прочихъ работъ [3]).

Гораздо дальше заходитъ въ своемъ грамматическомъ увлеченіи В. И. Водовозовъ, у котораго

---

[1]) Ibid.

[2]) Ibid. Курсивы Корфа.

[3]) Ibid.

оно порою простирается до забвенія элементарныхъ требованій здравой педагогики. Грамматическія упражненія и диктовка начинаются у него съ перваго года обученія. „Къ концу втораго курса уже должны быть основательно усвоены всѣ правила правописанія безъ грамматическихъ терминовъ. Въ третьемъ курсѣ дѣти научаются различать части рѣчи, узнаютъ названія падежей, родовъ, чиселъ, временъ, наклоненій и видовъ и упражняются въ склоненіяхъ и спряженіяхъ“. „На правописаніе и усвоеніе нѣкоторыхъ грамматическихъ правилъ“, говоритъ Водовозовъ, „слѣдуетъ обратить все вниманіе, и если за дѣло приняться, какъ слѣдуетъ, съ самого начала, то не трудно достигнуть съ учащимися значительной правильности письма. Во-первыхъ, главнымъ правиломъ здѣсь служитъ то, чтобы учащіеся въ продолженіе всего обученія въ первомъ и во второмъ курсѣ *не сдѣлали ни одной ошибки*. Это значитъ, что преподаватель не допускаетъ ихъ до ошибокъ, заставляя разбирать каждое слово и говорить каждую букву въ словѣ, прежде чѣмъ писать ихъ“. „Сказавши фразу, дѣти сначала ее разбираютъ, а потомъ пишутъ, и при письмѣ всякій разъ говорятъ, какую букву ставятъ, а ученикъ, назначенный для присмотра, слѣдитъ, ту ли букву они собираются ставить“. „Преподаватель также въ продолженіе всѣхъ

трехъ лѣтъ обученія занимается, между прочимъ, грамматическимъ чтеніемъ, служащимъ для усвоенія правилъ правописанія, причемъ учащіеся слегка отмѣчаютъ въ книгѣ карандашемъ тѣ слога и буквы, которые пишутся иначе, чѣмъ произносятся“ [1]). Нельзя не замѣтить, что система предупрежденія ошибокъ въ письмѣ, не оставляющая ничего для самодѣятельности ребенка, отнимаетъ у занятія всякій педагогическій смыслъ. Совершенно недопустимо также съ воспитательной точки зрѣнія привлекать дѣтей, поступившихъ въ школу для обученія, къ занятію, которое не только ничему ихъ не научаетъ, а еще можетъ оказаться и вреднымъ. Наконецъ, грамматическое чтеніе, рекомендуемое авторомъ, также нельзя признать согласимымъ съ требованіями педагогики, требующей пріученія учениковъ къ чистотѣ и опрятности прежде всего въ содержаніи учебныхъ принадлежностей.

Педагоги, очень поспѣшающіе сообщеніемъ грамматическихъ правилъ, оправдываются тѣмъ, что они преподаютъ грамматику безъ научныхъ терминовъ. Научные термины однако же затруднительны не столько сами по себѣ, сколько по отношенію къ тѣмъ понятіямъ, которые они обозначаютъ. И преподаваніе безъ терминовъ сплошь да

[1]) Предметы обученія въ народной школѣ. Изд. 2-е С.-Пб. 1875. Курсивъ Водовозова.

къ ряду оказывается не легче, а труднѣе, чѣмъ преподаваніе съ употребленіемъ терминовъ, такъ какъ, устраняя точныя выраженія, оно вноситъ массу сбивчивыхъ представленій, производящихъ хаосъ въ головѣ учащихся. Съ какими трудностями должно бороться преподаваніе безъ терминовъ, можно видѣть, напримѣръ, изъ слѣдующихъ отрывковъ изъ Водовозова. Вотъ, напримѣръ, какъ объясняется употребленіе знаковъ препинанія. „Новая рѣчь, совсѣмъ различная отъ прежде сказанной рѣчи, отдѣляется точкою“. „Точка болѣе всего отдѣляетъ; напротивъ, запятой отдѣляются совсѣмъ близкія рѣчи; запятая ставится также при перечисленіи чего-нибудь и при звательныхъ словахъ. Болѣе чѣмъ запятая и менѣе чѣмъ точка отдѣляютъ рѣчь точка съ запятой и двоеточіе. Двоеточіе ставится предъ словами другого лица, предъ чужою рѣчью, и предъ тѣмъ, какъ что-нибудь перечисляется, когда приводятъ примѣры. Вообще двоеточіе ставится, когда одна рѣчь объясняетъ другую. „Буря мглою небо кроетъ, вихри снѣжные крутя: то какъ звѣрь она завоетъ, то заплачетъ, какъ дитя“. Здѣсь въ рѣчахъ, поставленныхъ послѣ двоеточія, подробнѣе описано, что дѣлала буря, когда крыла небо. „Еще лучше молока сыръ, изъ него приготовляемый: сыръ можно сохранить въ прокъ, брать съ собою въ дорогу“.

Второй рядъ рѣчей послѣ двоеточія показываетъ, чѣмъ сыръ лучше. Точка съ запятой пишется тамъ, гдѣ запятой поставить мало,—гдѣ хотя рѣчь идетъ о томъ же, да находимъ особыя части въ разсказѣ. „Буря мглою небо кроетъ, вихри снѣжные крутя (кроетъ и крутитъ вихри—близкія рѣчи): то какъ звѣрь она завоетъ, то заплачетъ какъ дитя; то по кровлѣ обветшалой вдругъ соломой зашумитъ; то, какъ путникъ запоздалый, къ намъ въ окошко застучитъ". Все разсказано, что дѣлаетъ буря, да ея вой и плачъ—особое дѣло; то, что шумитъ соломой по кровлѣ—особое дѣло; то, что стучитъ въ окно, опять особое. Коли ужъ близкія рѣчи отдѣлены запятой, то другія рѣчи, все еще не столь далекія отъ первыхъ, чтобы ихъ отдѣлять точкою, слѣдуетъ отдѣлять точкой съ запятой. Такъ мы и дѣлимъ рѣчь по разрядамъ—вотъ все равно, какъ въ ящикѣ бываютъ большія отдѣленія, а въ каждомъ отдѣленіи еще особыя коробки, а коробки еще раздѣлены на коробочки"[1]). Едва-ли можно сомнѣваться въ томъ, что подобнаго рода „провизуарная" грамматика не только не можетъ имѣть значенія пособія къ пріобрѣтенію навыка правильно писать и говорить, но послужитъ въ свою пору, когда ученики приступятъ къ изученію настоящей грамматики, не маловажнымъ препятствіемъ къ ея пониманію и усвоенію.

[1]) Книга для учителей, Ч. I. Изд. 5-е. С.-Пб., 1879.

Еще болѣе увлеченъ въ сторону грамматизма Д. И. Тихомировъ, положившій громадное количество труда, и литературнаго, и педагогическаго, на разработку системы элементарнаго обученія родному языку во всѣхъ ея подробностяхъ. Д. И. Тихомировъ видитъ въ грамматикѣ уже не одно служебное орудіе для достиженія цѣлей правильнаго письма, но центральный пунктъ всѣхъ практическихъ упражненій по языку. „Сознательное правописаніе“, по словамъ Тихомирова, „обусловливается знаніемъ грамматическихъ формъ; ни диктовка, ни списываніе не даютъ этого знанія; диктовка только повѣряетъ прежде пріобрѣтенныя знанія, или же учитъ правильному письму путемъ впечатлѣній на слухъ и исправленія ошибокъ; списываніе даетъ случайныя, отрывочныя, ничѣмъ не осмысленныя впечатлѣнія на глазъ; только грамматическія письменныя упражненія даютъ знаніе формъ, образуютъ такимъ образомъ сознательное письмо, даютъ привычки правильнаго письма“. „Грамматическія упражненія преобладаютъ надъ всѣми другими письменными упражненіями, преслѣдующими достиженіе навыковъ правильнаго письма“ даже въ первомъ году обученія, въ періодъ послѣ прохожденія букваря. Во второмъ году обученія опять „грамматическія упражненія должны преобладать надъ всѣми другими письменными

упражненіями, они должны входить въ составъ занятій каждаго дня. Грамматическія упражненія въ этомъ курсѣ производятся дѣтьми преимущественно внѣ класса. Въ классѣ производится только повѣрка этихъ упражненій, причемъ учитель, заставляя дѣтей произносить слова по слогамъ, побуждая внимательно всматриваться въ буквенныя очертанія словъ,—дѣйствуетъ на зрѣніе и слухъ и чрезъ это способствуетъ къ образованію на будущее время прочныхъ навыковъ правильнаго письма". „Къ концу третьяго года всѣ грамматическія свѣдѣнія сводятся въ систему" [1]).

Насколько правильны соображенія Д. И. Тихомирова о значеніи грамматическихъ упражненій для выработки навыковъ къ правильному письму, будетъ видно изъ дальнѣйшаго нашего изложенія, въ настоящемъ же случаѣ мы не можемъ не указать на антипедагогичность нѣкоторыхъ пріемовъ обученія орѳографіи, рекомендуемыхъ авторомъ. Задаваніе письменныхъ работъ на домъ на второмъ году обученія совершенно недопустимо, такъ какъ чрезъ это наносится рѣшительный и непоправимый ущербъ не только правописанію, но и чистописанію учениковъ. Навыки письма у учениковъ этой ступени еще настолько не тверды,

[1]) Опытъ плана и конспекта элементарныхъ занятій по родному языку. М. 1889.

что они не въ состояніи безъ руководства старшихъ даже правильно сѣсть за письмо и положить тетрадь. Притомъ же нельзя упускать изъ вида, что значительная часть учащихся лишена самыхъ примитивныхъ удобствъ для письменныхъ занятій дома, что писать имъ приходится нерѣдко сидя на деревянномъ обрубкѣ и за столомъ, подпирающимъ подъ губу, въ добавокъ еще просаленномъ остатками пищи. Еще менѣе можно допустить задаваніе на урокъ выучиванія наизусть орѳографіи статей изъ книги для чтенія. Если ученикъ понимаетъ основаніе той или иной орѳографіи данной статьи, то заучиваніе ея на память совершенно безцѣльно. Если же онъ этого не понимаетъ, то является безполезнѣйшее, мучительнѣйшее и безотраднѣйшее механическое занятіе, которому не можетъ быть мѣста въ педагогическомъ заведеніи.

Близко примыкающій къ Тихомирову по своему направленію Пуцыковычъ идетъ еще дальше: увлеченіе грамматикой достигаетъ у него степени настоящаго фанатизма. Вотъ его profession de foi: „Навыкъ въ правописаніи дѣйствительно необходимъ, но навыкъ *разумный, идущій слѣдомъ* за знаніемъ, изъ него вытекающій и на немъ основывающійся. Между тѣмъ, знаніе это можно почерпнуть только изъ грамматики. Поэтому изученіе грамматики родного языка и для начальныхъ учи-

лищъ крайне необходимо; только изученіе это здѣсь не должно быть догматическимъ, какое дѣйствительно немыслимо въ народныхъ училищахъ. Но *что* проходить изъ грамматики въ народныхъ училищахъ и *какъ* проходить? Грамматика въ народныхъ училищахъ должна быть пройдена вся. Все, *подходящее подъ болѣе или менѣе общіе грамматическіе законы,* должно быть не только хорошо усвоено учениками, но должно обратиться въ ихъ навыкъ". „На второй вопросъ—какому методу слѣдовать при обученіи правописанію? отвѣтимъ: безъ сомнѣнія тому, который, внося больше жизни въ занятія, заставляетъ учениковъ больше думать, логически выводить одно изъ другого — словомъ, самимъ добывать знанія, а не получать ихъ извнѣ, готовыми. Методъ этотъ, извѣстный подъ именемъ *изыскательнаго* (эвристическаго), дѣлается мало-помалу господствующимъ въ начальномъ обученіи, только относительно правописанія онъ не былъ еще примѣняемъ" [1]). Какъ примѣняется Пуцыковичемъ эвристическій методъ, видимъ, напримѣръ, изъ урока 1, который ведется такъ. „Учитель приглашаетъ учениковъ вслушиваться въ то, что онъ будетъ произносить, повторять и записывать; а самъ громко и протяжно диктуетъ: аж, ам, ди, ро"

[1]) Уроки русскаго правописанія. Годъ 1 и 2. II изд. С.-Пб. 1891 г. Курсивы Пуцыковича.

и т. д. Учитель произноситъ болѣе 50 звукосочетаній, изъ которыхъ лишь 2—3 не безсмысленны. „Письмо всѣхъ этихъ слоговъ сопровождается предварительнымъ указаніемъ со стороны учениковъ, сколько они слышатъ звуковъ и какіе. Такъ, напримѣръ, учитель, произнося слово *аж*, спрашиваетъ: что я произнесъ?—Аж.—Сколько вы слышите звуковъ? — Два. — Какіе? — А-жъ. — Напишите ихъ рядомъ“[1]). Вотъ и вся эвристика! Возьмемъ еще урокъ 16, на которомъ въ первый разъ сообщается правило правописанія: „Послѣ г, к, х, ч, ш, щ не слѣдуетъ никогда писать *ы*“. (А какъ же писать „Кыштымскій заводъ“, „Гыдинскій заливъ“, „рѣка Хырморъ“ и многія другія географическія названія?...) „Сообщивъ это правило ученикамъ, учитель долженъ постараться, чтобы, ученики твердо его запомнили. Для этого онъ предлагаетъ имъ произнести эти звуки то хоромъ, то по одиночкѣ, а потомъ, написавши ихъ наверху класной доски (это остается предъ глазами учениковъ нѣсколько дней), приступаетъ къ упражненіямъ: жилъ, шило, учился, щи“ [2]) и т. д., всего дается 37 словъ въ столь же противоестественномъ сочетаніи. Никакой эвристики здѣсь нѣтъ и слѣда, а есть тотъ же догматическій методъ, ко-

[1]) Ibid.
[2]) Ibid.

торый господствовалъ въ дореформенное время. Вотъ какъ „ученики знакомятся съ буквой ѣ. Учитель пишетъ на классной доскѣ: ѣду, ѣмъ, бѣсъ, бѣгать, бѣда, бѣлый, бѣлуга, побѣда, обѣщать. Ученики читаютъ эти слова (а къ слѣдующему уроку должны знать ихъ наизусть) нѣсколько разъ—хоромъ и по одиночкѣ—и подыскиваютъ къ нимъ возможно больше словъ однокоренныхъ, объясняя, что онѣ должны писаться черезъ ѣ, какъ имѣющія одинъ корень, что на доскѣ. Учитель далѣе диктуетъ предложенія, постоянно спрашивая, нѣтъ-ли въ нихъ словъ одного корня съ написанными на доскѣ, и какъ ихъ поэтому слѣдуетъ писать. Напримѣръ: наша бѣлая собака взбѣсилась“ [1]). Слѣдуетъ еще 9 уроковъ въ такомъ же родѣ. Каждый урокъ имѣетъ послѣдствіемъ задаваніе на домъ заучиванія словъ 20 и болѣе съ буквою *ѣ*. „Для пріобрѣтенія навыка въ правописаніи необходимо“, наставляетъ авторъ, „чтобы въ матеріалѣ, даваемомъ для упражненій, *въ возможно маломъ количествѣ строкъ повторялось возможно большее число разъ то правило,* въ которомъ ученики упражняются, не менѣе 30—50 разъ. Въ противномъ случаѣ „упражненія“ не приведутъ къ цѣли“ [2]).

Въ цитированнныхъ руководствахъ Тихомирова и Пуцыковича грамматическое направленіе нашей

[1]) Ibid.

[2]) Уроки русскаго правописанія. Годъ 3. 8 изд. С.-Пб., 1889.

начальной школы достигло своего апогея. Тихомировъ и Пуцыковичъ сдѣлались истинными законодателями школьной практики. Тихомировъ былъ самымъ популярнымъ руководителемъ лѣтнихъ учительскихъ курсовъ. Земства и общества брали его для этой цѣли на расхватъ. Онъ являлся всюду, распространяя свои идеи. Лавры Тихомирова раздѣлилъ Пуцыковичъ, извѣстность котораго стала повсемѣстной со времени изданія программъ для городскихъ училищъ по положенію 31-го мая 1872 г. Здѣсь, въ объяснительной запискѣ къ программѣ русскаго языка, между прочимъ, мы читаемъ, что „изыскательный методъ, давно прилагаемый къ учебникамъ по другимъ предметамъ школьнаго обученія, къ правописанію примѣненъ впервые и единственно въ книжкѣ Пуцыковича. „Первые два года обученія правописанію". Съ этой стороны руководство Пуцыковича предпочтительно предъ всѣми остальными рекомендуется городскимъ учителямъ въ употребленіе". Такъ какъ постановка преподаванія правописанія въ начальныхъ училищахъ другихъ типовъ не можетъ быть иною, чѣмъ въ городскихъ училищахъ, то данная для этихъ училищъ рекомендація обезпечивала руководству Пуцыковича самое широкое распространеніе въ начальной школѣ вообще. Въ настоящую пору нѣтъ, можно сказать, ни одного учи-

лища, гдѣ при обученіи правописанію не пользовались бы Тихомировымъ или Пуцыковичемъ. Соотвѣтственно этому, обученіе родному языку концентрировалось въ писаніи диктанта по тому или другому изъ этихъ руководствъ. Подкомиссія по разсмотрѣнію ученическихъ работъ, представленныхъ на всероссійскую выставку 1896 г., въ Нижнемъ-Новгородѣ, засвидѣтельствовала, что „въ начальныхъ школахъ министерства народнаго просвѣщенія и духовнаго вѣдомства, не смотря на различную степень широты курса, преобладаютъ занятія правописаніемъ предъ занятіями роднымъ языкомъ“, что ученическія работы обнаруживаютъ „распространенность увлеченія грамматикой, столь не свойственной начальной школѣ“, что „въ нѣкоторыхъ мѣстностяхъ это увлеченіе особенно сильно. Всѣхъ оставили за собой Московскій и Кіевскій округа: оказалось, что въ первомъ изъ нихъ за идеалъ считаютъ ежедневныя занятія диктовкой: число диктовокъ даже больше обычнаго числа дней занятій“ [1]). Необходимо прибавить, что такое заключеніе сдѣлано на основаніи разсмотрѣнія громаднаго количества тетрадей, высланныхъ изъ всѣхъ мѣстностей Имперіи и принадлежавшихъ ученикамъ начальныхъ училищъ всевозмож-

[1]) *Ковалевскій*, Народное образованіе на всероссійской выставкѣ въ Нижнемъ-Новгородѣ въ 1896 г. С.-Пб., 1897.

ныхъ типовъ. Какъ велико было число работъ, можно судить, напримѣръ, по тому, что одинъ Нижегородскій уѣздъ выставилъ свыше 20.000 тетрадей. Описанное увлеченіе грамматикой и диктантомъ находило значительную поддержку въ томъ обстоятельствѣ, что по изданнымъ 15-го октября 1873 г. правиламъ для выдачи свидѣтельствъ о знаніи курса начальныхъ училищъ лицамъ, желающимъ при отбываніи воинской повинности воспользоваться льготой по образованію, мѣриломъ удовлетворительности письма указанъ диктантъ, и это указаніе подтверждено было и при пересмотрѣ и новомъ ихъ изданіи 16-го ноября 1886 года.

Олицетворенная разсмотрѣнными руководствами школьная практика пріобрѣла такое всемогущество, что подчинила своему вліянію и педагогическую „науку“, разумѣя подъ нею то, что въ качествѣ таковой сообщалось воспитанникамъ учительскихъ семинарій и слушательницамъ педагогическихъ классовъ. Представителями этой науки были въ нашихъ педагогическихъ заведеніяхъ Солонина и Ельницкій.

IV.

У Солонины, въ его „Запискахъ по методикѣ русскаго языка“, мы находимъ весьма обстоятель-

ное и вполнѣ компетентное обсужденіе вопроса о томъ, какимъ путемъ вырабатывается правильность рѣчи и письма. ,,Выработкѣ правильной устной и письменный рѣчи", говоритъ онъ, ,,способствуетъ столько же знаніе грамматики, сколько и *привычка* говорить и писать правильно". ,,Практическія упражненія въ языкѣ значатъ если не болѣе, то по крайней мѣрѣ столько же, сколько и изученіе языка теоретически". ,,Можно съ увѣренностію сказать, что не было еще примѣра, чтобы одно теоретическое изученіе языка, безъ практическихъ упражненій въ немъ, могли когда-нибудь и кого-нибудь научить говорить и писать правильно. Напротивъ того, случаи правильной устной, а въ особенности письменной рѣчи, безъ основательнаго знанія грамматики, весьма не рѣдки". ,,Какими же средствами можно достигнуть того, чтобы упражненія какъ можно скорѣе привели къ цѣли, т. е. къ знанію языка? Намъ извѣстно, что всякій навыкъ вырабатывается вообще практикой, упражненіемъ, что всякое дѣйствіе наше совершенствуется по мѣрѣ того, какъ мы его повторяемъ". ,,Чѣмъ чаще будетъ упражняться ученикъ въ правильномъ устномъ и письменномъ изложеніи мыслей, тѣмъ вѣроятнѣе, что его рѣчь сдѣлается правильною". ,,Въ чтеніи и письмѣ изъ внѣшнихъ чувствъ участвуютъ зрѣніе и слухъ, а въ разго-

ворѣ одинъ только слухъ; въ письмѣ, кромѣ того, большую роль играютъ привычныя движенія кисти руки и пальцевъ, въ чтеніи же и разговорѣ—привычныя движенія органа голоса. Постоянное упражненіе всѣхъ этихъ органовъ развиваетъ тѣ полезные навыки, которые вмѣстѣ составляютъ привычку читать, говорить и писать правильно". „На первомъ планѣ мы должны поставить навыкъ зрѣнія, какъ наиболѣе важный для выработки правильнаго чтенія и письма. Навыкъ зрѣнія состоитъ въ томъ, что глазъ нашъ, часто встрѣчая одно и то же слово, невольно замѣчаетъ буквенный составъ или *фигуру* этого слова". „Навыкъ этотъ, какъ и всѣ остальные, поддерживается и развивается постояннымъ упражненіемъ". „Чѣмъ болѣе и чаще упражняется ученикъ въ чтеніи и списываніи правильнаго текста, тѣмъ скорѣе и вѣрнѣе научится онъ читать и писать правильно. Читая или списывая, ученикъ всматривается въ буквенный составъ и, слѣдовательно, волей-неволей замѣчаетъ его. Вотъ почему въ высшей степени важно, чтобы учащіеся постоянно видѣли передъ собой правильный текстъ". „Важно это потому, что неправильное письмо, если оно будетъ повторяться часто, можетъ сдѣлаться такою же привычкою, какъ и правильное". „Не меньшее значеніе для правильности письма, чтенія и выговора имѣетъ

навыкъ слуха. При помощи его, ученикъ привыкаетъ писать правильно по крайней мѣрѣ тѣ слова, которыя пишутся такъ, какъ произносятся". „Навыкъ слуха находится въ тѣснѣйшей связи съ навыкомъ зрѣнія: слыша извѣстное слово, ученикъ долженъ мысленно представлять себѣ не только каждую изъ буквъ, входящихъ въ составъ этого слова, но и тотъ порядокъ, въ какомъ слѣдуетъ ихъ произносить и писать. Средствами, способствующими развитію навыка слуха, считаются: диктовка, письмо выученнаго на память, упражненія въ выразительномъ чтеніи и т. п.". „Въ тѣснѣйшей связи съ навыкомъ зрѣнія и слуха стоитъ *навыкъ руки.* Самъ по себѣ, независимо отъ другихъ, навыкъ этотъ развиваться не можетъ: онъ неизбѣжно подчиняется столько же навыку зрѣнія, сколько и навыку слуха. Но что навыкъ рукъ дѣйствительно существуетъ, въ этомъ не можетъ быть никакого сомнѣнія. Вы пишете, напримѣръ, письмо кому-нибудь изъ знакомыхъ; строчка за строчкой быстро вылетаютъ изъ подъ вашего пера, дѣло идетъ легко и безостановочно... Какъ вдругъ неожиданное препятствіе: вамъ почему-то показалось, что вы такое-то слово написали неправильно. Вы обращаете на него вниманіе, пристально всматриваетесь въ него и впадаете въ сомнѣніе, правильно ли оно написано или нѣтъ.

Орѳографическое правило, подъ которое можно было бы подвести это слово, какъ нарочно улетучилось изъ вашей памяти, да очень можетъ быть, что такого правила и вовсе не существуетъ въ грамматикѣ (вѣдь есть же не мало такихъ словъ, которыя пишутся просто въ силу установившагося обычая или же совершено произвольно!). Что дѣлать въ такомъ случаѣ? Справляться въ книгѣ? — не у кого, да и некогда. И вотъ вы прибѣгаете къ послѣднему средству, которое, какъ свидѣтельствуетъ опытъ, оказывается и довольно вѣрнымъ: вы предоставляете рѣшеніе спорнаго вопроса вашей рукѣ... Будьте увѣрены, что если ей приходилось писать сомнительное слово много разъ, если она *привыкла* писать его правильно, — она напишетъ его безошибочно и теперь. Итакъ не можетъ быть никакого сомнѣнія въ томъ, что навыкъ руки дѣйствительно существуетъ. Существуетъ онъ не только при письмѣ, но и при всякой другой ручной работѣ, гдѣ требуются извѣстныя цѣлесообразныя движенія кисти руки и пальцевъ. Подобно навыкамъ зрѣнія и слуха, навыкъ руки требуетъ непрестаннаго упражненія и поддержки; подобно имъ онъ можетъ ослабѣвать и даже совсѣмъ притупиться, если перестанутъ упражнять его въ извѣстномъ направленіи. Напротивъ того, при неправильномъ развитіи, онъ можетъ обратиться

даже во вредъ обученію; такъ напримѣръ, если какое-нибудь слово мы напишемъ неправильно нѣсколько разъ сряду, то рука наша можетъ привыкнуть писать его съ ошибками, и тогда очень трудно будетъ отучить ее отъ этого". „Учитель долженъ употреблять всѣ мѣры *для предупрежденія* ошибокъ въ письмѣ своихъ учениковъ". „Наконецъ въ выработкѣ правильной устной, а слѣдовательно и письменной рѣчи, принимаетъ большое участіе *навыкъ органа голоса*. Какъ извѣстно, навыкъ этотъ состоитъ въ привычномъ мускульномъ сокращеніи гортани, языка, губъ, отъ чего, посредствомъ сотрясенія воздуха, выходящаго изъ области легкихъ чрезъ вышеупомянутые органы, происходятъ тѣ или другіе членораздѣльные звуки и ихъ сочетанія въ словахъ". „Правильная изустная рѣчь учителя, въ соединеніи съ совершенно правильнымъ чтеніемъ имъ и его учениками различныхъ образцовъ, а также постоянныя упражненія дѣтей въ пересказѣ прочитаннаго ими или учителемъ--могутъ считаться наиболѣе цѣлесообразными средствами для выработки сколько-нибудь удовлетворительной устной, а чрезъ нее и письменной рѣчи учащихся". „Изъ всего сказаннаго видно, что всѣ полезные навыки, отъ которыхъ зависитъ правильная устная и письменная рѣчь учащихся, находятся между собою въ тѣснѣйшей

связи, такъ что развитіе одного обусловливаетъ собою и развитіе остальныхъ. Развитіе навыка слуха, напримѣръ, въ сильнѣйшей степени способствуетъ развитію навыковъ зрѣнія и кисти руки (при письмѣ): постоянно упражняя дитя *въ правильномъ* письмѣ подъ диктовку, мы тѣмъ самымъ помогаемъ ему замѣчать буквенный составъ многихъ словъ, которыя впослѣдствіи рука его научится писать механически, т. е. пріобрѣтется навыкъ кисти руки и пальцевъ“ [1]).

Трудно возразить автору что либо, когда онъ остается на теоретической почвѣ. Но когда онъ переходитъ къ практикѣ, онъ какъ бы забываетъ все, что имъ установлено теоретически, и рекомендуетъ укоренившіеся въ школѣ шаблонные пріемы, совершенно не вытекающіе изъ принятыхъ имъ началъ. Такъ, переписку онъ рекомендуетъ въ формѣ логическихъ упражненій, полезныхъ для развитія дѣтей, но очень мало дающихъ матеріала для письма и не обезпечивающихъ отъ практики неправильнаго письма. Подобно Водовозову и всѣмъ послѣдующимъ подражателямъ Ушинскаго, Солонина преувеличиваетъ значеніе диктовки и даетъ ей преобладающее мѣсто въ ряду прочихъ упражненій, вводимыхъ для пріученія дѣтей къ правиль-

[1]) Записки по методикѣ русскаго языка. Отдѣлъ III. Методика начальной грамматики. Изд. 10. С.-Пб. 1898. Курсивъ—Солонины.

ному письму. „Диктовка *статарная*, или для усвоенія, представляетъ одно изъ такихъ упражненій, посредствомъ которыхъ дѣти научаются самостоятельно и съ полнымъ сознаніемъ примѣнять тѣ или другія правила орѳографіи. Всѣмъ извѣстно, что какъ бы хорошо ни было усвоено нами правило правописанія, какъ бы внимательно мы къ нему ни относились, но если намъ не представляется случая примѣнять его къ практикѣ письма, то оно мало-по-малу улетучивается изъ нашей памяти, и, наконецъ, мы его совсѣмъ забываемъ. Наоборотъ, чѣмъ чаще приходится намъ примѣнять это правило на практикѣ, тѣмъ вѣроятнѣе, что оно укрѣпится въ насъ и сдѣлается со временемъ нашимъ неотъемлемымъ достояніемъ. Статарная диктовка съ этою именно цѣлію и употребляется; при помощи ея учитель имѣетъ полную возможность научить дѣтей писать грамматически правильно, отдавъ себѣ отчетъ, почему слѣдуетъ писать такъ, а не иначе". „Въ виду такого практическаго характера статарной диктовки, ее слѣдуетъ употреблять *какъ можно чаще* и во всякомъ случаѣ послѣ ознакомленія учащихся съ *каждымъ* правиломъ правописанія", какъ это и дѣлаютъ Тихомировъ, Пуцыковичъ и tutti quanti. „Начинаютъ употреблять ее уже съ первыхъ уроковъ грамоты и продолжаютъ въ теченіе всего курса

начальной школы". Но что всего удивительнѣе, Солонина не отказывается вовсе отъ письма заученнаго на память, хотя совершенно правильно опредѣляетъ его педагогическое значеніе. „Предполагаютъ, что ученикъ, затверживая данный ему урокъ, въ то же время будто бы замѣчаетъ, какъ пишутся тѣ или другія слова, и затѣмъ можетъ изобразить ихъ болѣе или менѣе правильно на бумагѣ. Не говоря уже о скукѣ, какую долженъ испытать ученикъ, когда его заставляютъ писать то, что ему уже и безъ того достаточно пріѣлось, упражненіе это въ большинствѣ случаевъ не достигаетъ той цѣли, для которой предназначается. Заучивая какую-нибудь басню или стихотвореніе, ученикъ вовсе не заботится о томъ, чтобы замѣчать, какъ пишется то или другое слово: все его вниманіе поглощается при этомъ затверживаніемъ заданнаго урока; а потому взваливать на ученика еще работу по правописанію—было бы слишкомъ обременительно. Къ этому надо прибавить, что, при заучиваніи на память, ученикъ, кромѣ буквеннаго состава словъ, долженъ еще замѣчать и правильную постановку знаковъ препинанія. Чтобы сдѣлать это упражненіе менѣе обременительнымъ для дѣтей и болѣе для нихъ полезнымъ" [1]), авторъ совѣтуетъ предварительно разбирать стихотвореніе

[1]) Ibid.

въ классѣ, объемистыя вещи разбивать на части, назначать подобнаго рода работы въ концѣ курса. „Всѣми этими пріемами можно предупредить по крайней мѣрѣ половину того количества ошибокъ, которыя ученики могутъ сдѣлать при письмѣ заученнаго на память“ [1]). Но само собою понятно, что вслѣдствіе этого упражненіе не дѣлается полезнымъ, а лишь менѣе вреднымъ.

Но если „наука“ Солонины безсильно преклоняется предъ установившейся практикой, то „наука“ г. Ельницкаго проявляетъ еще менѣе самостоятельности. Авторъ „Методики начальнаго обученія отечественному языку“ не вноситъ ничего новаго ни въ теорію, ни въ практику правописанія. Въ теоріи онъ вполнѣ слѣдуетъ Ушинскому, въ практикѣ же до такой степени на сторонѣ Пуцыковича и Тихомирова, что прямо рекомендуетъ учителямъ вести обученіе правописанію по ихъ книжкамъ. Диктовка у него, само собою разумѣется, на первомъ планѣ, потому что она „способствуетъ, съ одной стороны, выработкѣ въ ученикахъ навыка писать орѳографически правильно, а съ другой— закрѣпленію и обращенію въ соотвѣтственный навыкъ сообщенныхъ имъ орѳографическихъ правилъ“. Слѣдуетъ „почаще дѣлать диктовку, даже каждый урокъ, если другія занятія по русскому

[1]) Ibid.

языку это позволяютъ". „Списываніе указанныхъ учителемъ отрывковъ или цѣльныхъ статей и стихотвореній также служитъ", по мнѣнію г. Ельницкаго, „однимъ изъ средствъ къ выработкѣ навыка къ правописанію" [1]). Но при этомъ списываніе осложняется логическими и стилистическими упражненіями, которыя не рѣдко отнимаютъ у него всякое положительное значеніе въ смыслѣ практики въ правильномъ письмѣ. Указываются, между прочимъ, и такія работы, которыя могутъ вести какъ разъ къ обратнымъ результатамъ. Такъ, напримѣръ, при списываніи неоконченныхъ фразъ учамуся предоставляется оканчивать фразы по своему соображенію, т. е. допускается въ извѣстной степени письмо, лишающее возможности предупреждать ошибки и слѣдовательно представляющее возможность письма неправильнаго. Въ числѣ рекомендуемыхъ видовъ списыванія встрѣчаются и такіе, которые трудно оправдать не только съ педагогической точки зрѣнія, но и съ точки зрѣнія простой цѣлесообразности. Таковы, напримѣръ, списываніе съ раздѣленіемъ словъ на слоги, съ обозначеніемъ ударенній и т. п. „Полезнымъ средствомъ къ пріученію учениковъ къ правописанію служитъ также писаніе ими наизусть выученныхъ стихо-

[1]) Методика начальнаго обученія отечественному языку. 8 изд. С.-Пб., 1894.

твореній, басенъ и вобще какихъ-нибудь произведеній или отрывковъ“ [1]). При этомъ авторъ рекомендуетъ заучиваніе, сопровождаемое распространеніемъ вниманія на орѳографію, — занятіе, столь основательно осуждаемое Солониной.

V.

Какъ ни основательно укоренилось въ нашей народной школѣ грамматическое направленіе, характеризуемое вѣрою во всемогущество диктанта, но отнюдь нельзя сказать, что это направленіе вполнѣ объединило дѣятелей начальнаго образованія. Напротивъ, по мѣрѣ успѣховъ грамматизма рѣзче и рѣзче обозначались другія направленія, не согласныя съ нимъ, а частію и прямо враждебныя.

Во главѣ представителей оппозиціонныхъ теченій надо поставить Бунакова, педагога, выступившаго еще во времена Ушинскаго, одного изъ авторитетнѣйшихъ руководителей лѣтнихъ учительскихъ курсовъ, пользовавшагося большимъ вліяніемъ въ средѣ дѣятелей народнаго образованія во многихъ мѣстностяхъ Россіи.

По воззрѣнію Бунакова, правильное письмо ни въ какой зависимости отъ изученія грамматики не состоитъ. Какъ правильная рѣчь, такъ и правильное письмо воспитывается практикой. „Родной

[1]) Ibid.

языкъ—собственность человѣка, которую даетъ ему сама жизнь, которою онъ владѣетъ свободно безъ всякой грамматики. Ни одинъ русскій мальчикъ, даже ничему не учившійся, не скажетъ: „я ходилъ въ школа“ или „Петръ сидѣла въ комната“, а непремѣнно скажетъ, самъ не зная почему, не отдавая себѣ въ въ этомъ отчета: „я ходилъ въ школу“, „Петръ сидѣлъ въ комнатѣ“. „Но почему же однако каждый свободно владѣетъ роднымъ языкомъ? Очевидно потому, что съ дѣтства слышитъ родной языкъ подражаетъ рѣчи матери, отца, братьевъ, вообще окружающихъ его, и пріобрѣтаетъ мало-помалу привычку говорить такъ, какъ говорятъ другіе, т. е. онъ владѣетъ роднымъ языкомъ въ силу *подражанія и привычки,* но совершенно *безсознательно*“ [1]).

То же самое происходитъ и съ рѣчью письменной. „Правильное письмо, въ орѳографическомъ смыслѣ, болѣе зависитъ отъ навыковъ, нежели отъ твердаго знанія правилъ. Это каждый можетъ провѣрить на своемъ письмѣ: мы пишемъ безошибочно „добраго“, вопреки произношенію, не потому, чтобы каждый разъ принимали во вниманіе историческое происхожденіе этого окончанія и основанное на немъ грамматическое правило, а потому, что привыкли

[1]) Родной языкъ, какъ предметъ обученія въ начальной школѣ съ трехгодичнымъ курсомъ. 9 изд. С.-Пб. 1884. Курсивы Бунакова.

такъ писать,—сама рука, помимо сознанія, пишетъ правильно. Идеальное совершенство правописанія именно въ томъ и состоитъ, чтобы рука сама писала тѣ буквы, тѣ знаки, которые нужно въ каждомъ данномъ случаѣ, безъ справокъ съ грамматикой". „Орфографическіе навыки сами по себѣ, грамматика сама по себѣ" [2]). Задача грамматики заключается не въ обученіи правильной рѣчи или правильному письму, а въ освѣщеніи свѣтомъ сознанія того, что пріобрѣтено безсознательно. „Школа, развивая своихъ учениковъ умственно, имѣетъ цѣлію осмыслить жизнь массы, которая живетъ исключительно подражаніемъ и привычкой. Языкъ, составляющій рѣзкое отличіе человѣка отъ животнаго, представляетъ отраженіе его жизни; осмыслить употребленіе языка значитъ внести свѣтъ сознанія и въ жизнь,—одно съ другимъ тѣсно связано. Поэтому обязанность школы, по отношенію къ языку, не ограничивается усовершенствованіемъ привычки владѣть имъ: она должна привести своихъ учениковъ къ *сознанію* того, что они дѣлаютъ безсознательно". Значитъ, не грамматика даетъ правописаніе, а наоборотъ—правописаніе приводитъ къ грамматикѣ. Мнѣніе, будто правильное письмо создается усерднымъ примѣненіемъ диктанта, Бунаковъ признаетъ неосновательнымъ. „Для упраж-

[2]) Ibid.

ненія собственно въ правописаніи обыкновенно употребляется диктантъ. Конечно, это занятіе въ извѣстной мѣрѣ помогаетъ дѣлу, но значеніе его вовсе не такъ велико, какъ полагаютъ многіе. Практика показываетъ, что иногда ученики, безошибочно пишущіе подъ диктовку, оказываются весьма безграмотными въ собственныхъ сочиненіяхъ и письмахъ. Между тѣмъ школа должна стремиться именно къ тому, чтобы ученики писали правильно, пользуясь письмомъ для выраженія того, что они сами думаютъ, какъ орудіемъ самостоятельной умственной дѣятельности, слѣдовательно—цѣль не достигается. Оно и понятно: ученикъ, которому диктуютъ, сосредоточиваетъ все свое вниманіе на правописаніи, а при другой работѣ его вниманіе обращено совсѣмъ въ другую сторону, на мысли, на изложеніе ихъ, правописаніе вовсе упускается изъ виду. Поэтому диктовка имѣетъ значеніе только въ ряду другихъ письменныхъ работъ, въ которыхъ цѣли грамотности точно также не упускаются изъ виду; она пріучаетъ дѣтей схватывать чужую рѣчь, такъ сказать, *на лету* и переводить ее съ возможною скоростію на бумагу, что конечно весьма полезно въ жизни“ [1]). Не менѣе ошибочнымъ Бунаковъ считаетъ и примѣненіе диктанта въ качествѣ мѣрила успѣшности дѣтей въ письмѣ. Не го-

[1]) Ibid.

воря о томъ, что диктантъ, какъ видно изъ сказаннаго выше, не даетъ правильныхъ показаній о степени твердости орѳографическихъ навыковъ ученика, испытаніе посредствомъ диктанта наводитъ на ложную мысль, будто „правописаніе составляетъ единственную цѣль всѣхъ письменныхъ школьныхъ занятій, а не употребленіе языка, какъ орудія и средства для выраженія собственныхъ мыслей пишущаго“ [1]).

Справедливость требуетъ однако же сказать, что въ практику школы Бунаковъ не внесъ почти ничего новаго: онъ вращается въ кругу тѣхъ же логико-стилистическихъ и логико-грамматическихъ упражненій, которыя столь обычны и у педагоговъ-грамматистовъ.

Антиграмматическое направленіе нашло дружественную поддержку со стороны педагогической журналистики. Въ средѣ педагогическихъ журналовъ не было ни одного, который бы признавалъ нормальнымъ охватившее нашихъ практиковъ дѣла увлеченіе грамматикой. А издаваемый вѣдомствомъ военно-учебныхъ заведеній „Педагогическій Сборникъ“ въ теченіе ряда лѣтъ велъ, можно сказать, систематическую борьбу съ грамматическимъ фанатизмомъ. На страницахъ этого журнала мы находимъ весьма убѣжденныя и не рѣдко весьма

[1]) Ibid.

остроумныя нападки на укоренившуюся въ школѣ практику обученія правописанію, вмѣстѣ съ соображеніями о желательныхъ мѣрахъ къ болѣе раціональной постановкѣ дѣла.

„Можно было бы ожидать“, читаемъ мы въ названномъ журналѣ, „что при томъ огромномъ значеніи, которое современная школа придаетъ умѣнью правильно писать, педагогія будетъ основывать свои воззрѣнія на правильномъ разборѣ тѣхъ причинъ, которыя создаютъ неграмотность, и соотвѣтственно этому разбору устроитъ правильную и стройную систему борьбы съ этимъ „зломъ“. Между тѣмъ мы не помнимъ ни одного психологическаго или грамматическаго очерка, который бы систематически разсматривалъ интересующій насъ вопросъ, по скольку разрѣшеніе его зависитъ отъ дѣтской или вообще человѣческой натуры, или отъ характера самихъ условныхъ элементовъ орѳографіи, подлежащихъ апперцепціи“. „Во всѣхъ современныхъ грамматикахъ, представляющихъ почти сплошь учебники правописанія, не замѣтно ни малѣйшаго отраженія такихъ воззрѣній“ [1]).

Прежде чѣмъ перейти къ сужденію о цѣлесообразности диктанта, „нашей панацеи для безграмотности“, авторъ признаетъ необходимымъ вы-

---

[1]) Причины безрамотности и средства къ ея устраненію, ст. Житомірскаго. Педагогическій Сборникъ 1895, № 8.

яснить причины „упорной безграмотности, наблюдаемой теперь даже среди окончившихъ курсъ гимназій, особенно женскихъ“. Въ чемъ же заключаются эти причины? „Самые важные факторы безграмотности“, отвѣчаетъ авторъ, суть „неначитанность и рѣдкое упражненіе въ *правильномъ* письмѣ“. „Орѳограмма должна быть главнымъ образомъ результатомъ зрительныхъ впечатлѣній. Слѣдовательно, чѣмъ больше мы читаемъ, тѣмъ лучше достигаемъ зрительнаго запоминанія орѳограммъ вообще“. „Путемъ постояннаго чтенія можно также хорошо выучиться писать, безъ всякаго знанія грамматики, какъ путемъ постояннаго слушанія правильной рѣчи можно выучиться правильно говорить, опять таки не зная грамматики“. „Не малую роль въ пріобрѣтеніи этой привычки къ обычнымъ орѳограммамъ играетъ и память двигательная. Мы знаемъ, что писцы выучиваются правильно писать, даже не зная грамматики и не читая печатныхъ книгъ. Переписка правильно написанныхъ бумагъ даетъ весьма мало пищи зрительной памяти, но за то развиваетъ память двигательную. Писецъ поэтому, при скоромъ письмѣ, рѣже дѣлаетъ lapsus calami, если можно такъ выразиться, чѣмъ человѣкъ начитанный, который почти никогда не обходится безъ помарокъ“ [1]).

[1]) Ibid.

Анализъ причинъ безграмотности вполнѣ опредѣляетъ дѣйствительные способы борьбы съ нею. „Въ ряду разнообразныхъ орудій борьбы съ безграмотностію *первое* и самое важное, это—*чтеніе*. Такъ какъ въ классѣ на этотъ предметъ не можетъ быть удѣлено очень много времени, то нужно развивать въ дѣтяхъ охоту къ домашнему чтенію, и главнымъ образомъ чтенію глазами, а не вслухъ". „Для цѣлей орѳографіи чтеніе глазами полезнѣе, ибо чтеніе вслухъ нѣсколько парализуетъ впечатлѣніе печатнаго текста, такъ какъ произношеніе не согласно съ начертаніемъ" [1]).

Важное значеніе авторъ придаетъ и списыванію съ печатнаго текста. „Это средство должно почти исключительно господствовать въ первое время обученія, до знакомства съ грамматикой. При просмотрѣ работы никоимъ образомъ не должно подчеркивать ошибокъ, а ограничиваться только указаніемъ числа ихъ, для того, чтобы ученикъ не сохранилъ дурнаго впечатлѣнія отъ своей ошибки. Можно, пожалуй, и исправить ошибки, но только дѣйствительно замаравъ ошибочную букву такъ, чтобы ее и разобрать нельзя было, и написавъ сверху другую, или написавъ правильную букву на ошибочной (болѣе рѣзкими чернилами)". „Списыванье съ книги, если только не парализо-

[1]) Ibid.

вать даваемыхъ имъ впечатлѣній провѣрочными диктантами, для меньшинства, какъ насъ убѣдилъ опытъ, достаточно, чтобы выучиться прекрасно писать“ [1]). Послѣ всего, сказаннаго авторомъ, совершенно понятно, какъ онъ можетъ смотрѣть на диктантъ. „Уже одно уничтоженіе диктанта“, говоритъ онъ, „считаемъ важнымъ шагомъ къ лучшему усвоенію орѳографіи, хотя бы больше этого ничего не было сдѣлано и никакихъ новыхъ средствъ, или никакого усиленія существующихъ не практиковалось“ [2]).

Еще рѣшительнѣе высказывается авторъ статьи „о постановкѣ русскаго языка въ средней школѣ“. По его мнѣнію, „*знаніе грамматики препятствуетъ грамотному письму*. Какъ странно и даже какъ ни дико кажется это положеніе“, говоритъ авторъ, „но оно не выдумано; оно выведено изъ долговременныхъ, весьма тщательныхъ наблюденій“. „Имѣлъ я терпѣніе“, читаемъ далѣе, „нѣсколько лѣтъ сряду группировать ученическія ошибки по ихъ происхожденію, и оказалось, что 99% всѣхъ ошибокъ происходитъ отъ *знанія* грамматики, и только 1%—отъ *незнанія* ея. Если бы ученикамъ не сообщалось *никакихъ* правилъ правописанія, то каждый изъ нихъ дѣлалъ бы всего одну ошибку на томъ

[1]) Ibid.
[2]) Ibid.

пространствѣ, гдѣ теперь дѣлаетъ 99, и, слѣдовательно, писалъ бы въ 99 разъ грамотнѣе нынѣшняго“ [1]). Слова эти въ устахъ весьма усерднаго и талантливаго учителя, много лѣтъ руководившаго занятіями воспитанниковъ учительской семинаріи, автора офиціально одобренныхъ учебныхъ руководствъ по русскому языку и педагогикѣ [2]), въ особенности знаменательны. Посмотримъ, какъ авторъ доказываетъ свою мысль. „Возьмемъ“, говоритъ онъ, „любое правило орѳографіи, напримѣръ: „въ дательномъ и предложномъ существительныхъ пиши въ концѣ *іи*, если слышится *е*“. Возможно, 1) что ученикъ собьется въ распознаніи падежей и приметъ за дательный и предложный какой-нибудь другой падежъ, 2) что ученикъ спутаетъ части рѣчи, забывая, что правило касается только существительныхъ, примѣнитъ его къ прилагательнымъ, напримѣръ, въ синѣмъ, синѣму и т. п.

[1]) Пед. Сборникъ, 1894 г., май. Статья Соломоновскаго. Курсивы его.

[2]) Г. Соломоновскимъ, между прочимъ, изданы:

Очеркъ элементарныхъ свѣдѣній изъ психологіи и логики, съ педагогическими выводами. Варшава. 1880.

Матеріалы для диктанта и другихъ грамматическихъ упражненій, примѣнительно къ условіямъ преподаванія русскаго языка въ учебныхъ заведеніяхъ Варшавскаго учебнаго округа. Варшава. 1880.

Руководство къ обученію грамотѣ и началамъ русскаго языка: Отдѣлъ I. Сравнительное обозрѣніе звуковъ русской и польской рѣчи и русской и польской графики. Отдѣлъ II. Обученіе грамотѣ и началамъ русскаго языка. Варшава. 1884.

3) что ученикъ забудетъ или упуститъ изъ виду условіе, „если слышится *е*“, и напишетъ: въ церквѣ, къ матерѣ“ и т. п.; 4) что ученикъ въ смущеніи забудетъ на минуту все правило, и въ головѣ его промелькнетъ только условіе „если слышится въ концѣ *е*, пиши *ъ*“, и онъ пишетъ: крайнѣ, ужѣ, тишѣ и т. п.; 5) что ученикъ упуститъ изъ виду ограниченіе „на концѣ“ и напишетъ *ъ* въ дательномъ и предложномъ въ серединѣ слова, напримѣръ, невѣжѣству, о матѣри и т. п.; 6) что ученикъ примѣнитъ правило совсѣмъ навыворотъ и въ дательномъ и въ предложномъ напишетъ на концѣ *е* вмѣсто *ъ*, причемъ эта ошибка можетъ осложняться всѣми вышеуказанными 5-ю недоразумѣніями и породитъ соразмѣрное количество новаго рода ошибокъ и т. д., и т. д.“! „Если сообщить ученикамъ второе правило такъ, чтобы они знали ихъ два, то количество недоразумѣній не удвоится, а учетверится, вслѣдствіе смѣшенія одного правила съ другимъ, замѣнивъ ихъ составленіемъ изъ обрывковъ обоихъ правилъ своеобразнаго одного и т. п. Количество ошибокъ возрастаетъ пропорціонально количеству недоразумѣній и строгости дисциплинарныхъ взысканій за ошибки“.

„Каждое правило, предписывая что-нибудь, въ то же время что-нибудь и запрещаетъ. Запрещеніе есть столь же дѣйствительный стимулъ, какъ при-

казаніе: и то, и другое одинаково привлекаютъ вниманіе ученика къ данному явленію. Отсюда возникаетъ новый рядъ недоумѣній: ученикъ за давностію времени можетъ забыть, что *это* запрещено, и только помнитъ, что объ *этомъ* была уже рѣчь, почему можетъ принять запрещеніе за приказаніе и т. п.“ [1]).

Въ другой статьѣ авторъ совершенно основательно находитъ, что грамматисты смѣшиваютъ двѣ вещи, которыхъ никакъ нельзя отожествлять—знаніе и умѣнье. Грамотное письмо есть умѣнье, а правила правописанія относятся къ области знанія. Умѣть не значить знать и знать не значить умѣть.

„Въ дѣлѣ школьнаго обученія правописанію мы встрѣчаемся съ рѣдкою, едва-ли не единственною разновидностію „метода обученія умѣньямъ посредствомъ знаній“. Здѣсь *умѣнье* не разложено (какъ при обученіи грамотѣ и пр.) на извѣстное количество составляющихъ его *знаній;* здѣсь въ итогѣ знаній получается не умѣнье, а *теорія* того умѣнья, которому хотятъ научить, и при томъ теорія не всего умѣнья, не всей дѣятельности, а лишь нѣсколькихъ отдѣльныхъ случаевъ этой дѣятельности. Какіе случаи подходятъ подъ теорію, и какіе не подходятъ,—это предоставляется рѣшать самимъ дѣтямъ во время письма“. „Нужно совсѣмъ не

[1]) Пед. Сборникъ, 1894, май.

знать дѣтей, чтобы вообразить себѣ, будто бы ихъ можно учить умѣньямъ посредствомъ знаній даже и въ томъ случаѣ, когда, какъ въ дѣлѣ обученія правописанію, знанія являются *теоріей* умѣнья, *правилами* на различные случаи дѣятельности".

„Умѣнье всегда пріобрѣтается самостоятельно, путемъ самодѣятельности: нельзя передать умѣнья другому сразу, безъ его личныхъ усилій, болѣе или менѣе продолжительныхъ и напряженныхъ. Знаніе же есть психическое состояніе, а не дѣятельность. Оно—результатъ пассивнаго воспріятія" [1]). Изученіе правилъ орѳографіи, пока ученикъ не навыкъ механически писать правильно, только путаетъ учениковъ: „правила можно поставить не *впереди,* не какъ руководство для предстоящей дѣятельности письма, а *позади,* какъ оправданіе совершившейся уже дѣятельности" [2]).

VI.

Несогласные между собою, даже діаметрально-противоположные отвѣты педагоговъ на самые основные вопросы методики правописанія, какъ само собою очевидно, ставятъ практическихъ дѣятелей въ крайнее затрудненіе.

---

[1]) Пед. Сборникъ, 1897, февраль. Статья „Знаніе и умѣнье".
[1]) Ibid.

Примиреніе разногласій является вопіющею потребностію школы. И не было недостатка въ попыткахъ въ этомъ смыслѣ. Но справедливость требуетъ сказать, что попытки эти не внесли въ дѣло желательной ясности, а нѣкоторыя изъ нихъ дали даже основательные поводы къ новымъ сомнѣніямъ.

Къ категоріи примирителей мы относимъ, прежде всего, г. Баранова, которому, по его служебнымъ отношеніямъ (онъ долгіе годы былъ директоромъ учительской семинаріи, а затѣмъ — окружнымъ инспекторомъ), затрудненія практиковъ дѣла не могли не быть особенно близкими. Г. Барановъ оказалъ услугу въ томъ отношеніи, что въ его лицѣ оффиціальная педагогія наносила чувствительный ударъ диктатурѣ диктанта, признавая въ то же время важное значеніе для навыковъ правильнаго письма за списываніемъ. Но, сдѣлавъ шагъ въ антиграмматическомъ направленіи, г. Барановъ не разорвалъ съ нимъ связи окончательно и не пересталъ быть грамматистомъ по существу, вслѣдствіе чего предложенная имъ система страдаетъ внутреннимъ противорѣчіемъ.

„Нѣтъ ничего ошибочнѣе“, утверждаетъ г. Барановъ, „какъ предполагать, что правописаніе обусловливается преимущественно знаніями грамматики, и что только вмѣстѣ съ сообщеніемъ грамматическихъ свѣдѣній возможно обученіе право-

писанію“ [1]). Но съ другой стороны онъ находитъ, что „для выработки правильнаго письма необходимы, какъ навыкъ, такъ и знаніе грамматическихъ правилъ; одни же навыки безъ правилъ грамматики или грамматическія правила безъ предварительныхъ упражненій и укрѣпленій навыковъ для этого недостаточны“ [2]).

Но ясная вещь, что если „одни навыки безъ правилъ грамматики недостаточны для выработки правильнаго письма“, то мнѣніе о томъ, что „обученіе правописанію возможно только вмѣстѣ съ сообщеніемъ грамматическихъ свѣдѣній“, не можетъ быть признаваемо ошибочнымъ.

„Письмо подъ диктантъ“, говоритъ далѣе г. Барановъ, „подобно списыванію, признается однимъ изъ главнѣйшихъ и наиболѣе вѣрныхъ средствъ въ дѣлѣ пріученія къ правописанію. Практика однако показываетъ, что диктантъ далеко не имѣетъ того значенія, которое ему приписываютъ. Очень часто бываетъ, что ученикъ, довольно правильно пишущій подъ диктовку, дѣлаетъ множество орѳографическихъ ошибокъ въ своихъ самостоятельныхъ письменныхъ работахъ. Бываетъ и такъ, что, не смотря на часто повторяемыя диктовки и

---

[1]) Руководящія замѣтки для учащихъ къ преподаванію родного языка по „Нашему Родному“. 6 изд. С.-Пб. 1892.

[2]) Ibid.

громадный трудъ, употребляемый на просмотръ и исправленіе ошибокъ, ученики все-таки оказываются безграмотными. Дѣло въ томъ, что диктовка приноситъ пользу при соблюденіи всѣхъ остальныхъ условій, вліяющихъ на пріобрѣтеніе навыка въ правописаніи. Вмѣстѣ съ тѣмъ, при веденіи диктанта необходимо соблюдать строгую послѣдовательность; въ противномъ случаѣ результаты не будутъ соотвѣтствовать потраченному труду и времени“ [1]).

Остается неяснымъ, какъ же самъ авторъ относится къ диктовкѣ, какъ „къ одному изъ главнѣйшихъ и наиболѣе вѣрныхъ средствъ въ выработкѣ правильнаго письма“ или какъ къ упражненію, „далеко не имѣющему этого значенія“? Не смотря на свидѣтельство практики, что диктовка далеко не имѣетъ того значенія, какое ей приписываютъ, авторъ усердно рекомендуетъ ее. „Для диктанта нѣтъ надобности“, говоритъ онъ, „отдѣлять особые уроки, какъ это дѣлаютъ нѣкоторые учителя. Въ старшемъ отдѣленіи диктантъ производится совмѣстно съ уроками скорописи (?) и на урокѣ грамматики, а въ среднемъ и младшемъ отдѣленіяхъ *при всякомъ удобномъ случаѣ;* лучше всего въ концѣ урока, когда остается свободное время. *Чѣмъ чаще* дѣлается диктантъ въ

[1]) Ibid.

первые два года, *тѣмъ лучше*“ [1]). Совѣтъ автора производить диктовку возможно чаще трудно однакожъ мирится съ другимъ его наставленіемъ, относящимся до списыванія. „Списываніе должно практиковаться болѣе всего въ первый и второй годъ обученія, т. е. въ младшемъ и среднемъ отдѣленіяхъ школы. Что же касается до старшаго отдѣленія, то здѣсь болѣе умѣстны другія упражненія, пріучающія вмѣстѣ съ правописаніемъ къ толковому изложенію мыслей“ [2]). Итакъ, диктовка должна производиться „возможно чаще“, а списываніе „всего болѣе“. Выходитъ, что диктовка и списываніе „обѣ—лучше“. Но, съ другой стороны, судя по послѣднему наставленію, диктовка является упражненіемъ неумѣстнымъ въ старшемъ отдѣленіи, которому свойственны упражненія, пріучающія вмѣстѣ съ правописаніемъ къ толковому изложенію мыслей, чего нельзя сказать о диктовкѣ.

Не болѣе удачнымъ „примирителемъ“ явился и г. Зимницкій, 30 лѣтъ бывшій директоромъ учительской семинаріи и совмѣщавшій, повидимому, всѣ условія для компетентнаго разрѣшенія недоумѣній школьной практики.

Въ своемъ методическомъ руководствѣ по правописанію Зимницкій, согласно съ антиграмма-

---

[1]) Ibid.

[2]) Ibid.

тистами, допускаетъ возможность обученія правописанію вовсе безъ помощи грамматики. „Обученіе дѣтей правописанію“, говоритъ онъ, „производится въ школахъ двояко: во 1-хъ, путемъ *чисто-практическимъ*, во 2-хъ, путемъ *практически-теоретическимъ*. При *чисто-практическомъ* способѣ обученія дѣтей правописанію учитель не сообщаетъ имъ никакихъ правилъ правописанія, а лишь объясняетъ, чаще всего устно, а иногда и на классной доскѣ, какъ должны быть написаны тѣ слова, которыя приходится имъ писать при той или другой письменной работѣ. Чѣмъ чаще и больше дѣти упражняются въ такомъ *чисто-практическомъ способѣ* обученія ихъ правописанію, тѣмъ скорѣе и вѣрнѣе они пріобрѣтаютъ твердые навыки въ этомъ искусствѣ“. „Чисто-практическій способъ обученія правописанію настолько необходимъ въ школѣ, что безъ него не представляется никакой возможности учителю вести дѣло обученія дѣтей правописанію хоть сколько-нибудь успѣшно“[1]). Если однако-жъ, столь неизбѣжный способъ, при цѣлесообразномъ имъ пользованіи, обезпечиваетъ скорое и вѣрное пріобрѣтеніе твердыхъ навыковъ правописанія, то не требуетъ ли благоразуміе на немъ и остановиться въ народной школѣ? „Но это ужъ

[1]) Способы и пріемы обученія правописанію. Москва, 1889. Курсивы Зимницкаго.

будетъ", по мнѣнію Зимницкаго, „большою крайностью. *Чисто-практическій способъ* обученія правописанію долженъ составлять не болѣе, какъ предварительную, начальную ступень въ этомъ искусствѣ. Дальнѣйшее обученіе дѣтей искусству правописанія должно быть производимо на основаніи грамматическихъ правилъ, сообщаемыхъ имъ, конечно въ строго-послѣдовательномъ порядкѣ, что и составляетъ такъ называемый практически-теоретическій способъ обученія правописанію" [1]). Авторъ убѣжденъ, что правописаніе ученика, пріобрѣвшаго орѳографическіе навыки чисто-практическимъ способомъ, и правописаніе ученика, изучавшаго грамматику—вещи разныя: въ первомъ случаѣ это есть дѣйствіе автоматическое, во второмъ же случаѣ дѣйствіе сознательное. Вотъ *практически-теоретическій способъ* обученія правописанію и нуженъ для того, „чтобы дѣти развили въ себѣ нужный быстрый, доходящій до безсознательности, навыкъ къ правильному письму" [2]).

Въ этомъ случаѣ авторъ, очевидно, вполнѣ на сторонѣ представителей грамматическаго направленія. И дѣйствительно, изъ дальнѣйшихъ разсужденій автора оказывается, что „какія бы простѣйшія элементарныя правила мы ни взяли, всѣ

---

[1]) Ibid.
[2]) Ibid.

они составляютъ неотъемлемую часть грамматики". „Безъ помощи грамматическихъ понятій нельзя сообщить дѣтямъ, можно сказать, никакихъ орѳографическихъ правилъ". „Каждое орѳографическое правило тогда лишь принесетъ дѣтямъ надлежащую пользу при обученіи ихъ орѳографическому искусству, когда грамматическія понятія, лежащія въ основаніи его, усвоены ими вполнѣ твердо, хорошо, основательно. Пусть на это потребуется значительная затрата времени — учитель не долженъ останавливаться предъ такою затратою". [1]). Но, спрашивается, не будетъ-ли эта затрата совершенно напрасною, ничѣмъ не оправдываемою потерею времени, если правописаніе скоро и вѣрно достигается, какъ утверждаетъ самъ авторъ, *чисто-практическимъ способомъ*, а дальше этого результата народная школа ничего и не ожидаетъ отъ грамотности?

Неустойчивая въ своемъ основаніи методика Зимницкаго возбуждаетъ значительныя недоумѣнія и въ частностяхъ. „*Практически-теоретическій способъ* обученія правописанію производится на основаніи сообщаемыхъ дѣтямъ тѣхъ или другихъ грамматическихъ правилъ. Способъ этотъ является въ двухъ видахъ: 1) въ видѣ *диктовки*, 2) въ видѣ *списыванія*" [2]). Обсудивъ въ частности

[1]) Ibid.
[2]) Ibid.

достоинства и недостатки того и другого упражненія, Зимницкій приходитъ къ слѣдующему общему выводу объ ихъ относительномъ значеніи въ педагогическомъ отношеніи. „Если *диктовка*, раціонально производимая въ школѣ, имѣетъ, на своей сторонѣ гораздо болѣе достоинствъ, чѣмъ недостатковъ, то *списыванія* отличается сравнительно съ диктовкой еще большими достоинствами, такъ что недостатки его и въ количественномъ, и въ качественномъ отношеніи должны быть названы незначительными“ [1]). Отсюда прямой выводъ тотъ, что при обученіи правописанію надо держаться главнымъ образомъ второго способа. Однакожъ такой выводъ не согласуется съ нижеслѣдующими разсужденіями автора. „Разборъ основныхъ свойствъ *диктовки* и *списыванія* привелъ насъ къ тому, что хотя *диктовка* и *списываніе* въ ихъ простомъ, обыкновенномъ, общеупотребительномъ видѣ и отличаются многими достоинствами, тѣмъ не менѣе, каждый изъ сихъ способовъ, взятый отдѣльно, страдаетъ крупными недостатками, которые конечно должны неблагопріятно отзываться на изученіи дѣтьми орѳографическаго искусства. Вслѣдствіе сего, очевидно, необходимо прибѣгнуть къ какому-нибудь другому, болѣе удовлетворительному способу обученія правописанію“ [2]). Заключеніе

[1]) Ibid. [2]) Ibid.

это, трудно примиримое съ вышеприведеннымъ отрывкомъ, заставляетъ ожидать, что авторъ отвергнетъ и тотъ, и другой способъ, и укажетъ новый. Между тѣмъ предложенный имъ *совмѣстный способъ обученія правописанію* есть ничто иное, какъ „соединеніе диктовки и списыванія въ одинъ цѣльный, органическій способъ". „Ясно" говоритъ авторъ, „что когда оба эти способа будутъ соединены въ одинъ цѣльный, органическій способъ обученія, то успѣхи дѣтей въ правописаніи неизбѣжно должны быть гораздо лучше, нежели когда они учатся посредствомъ одной диктовки или одного списыванія, потому что въ этомъ случаѣ они, т. е. дѣти, будутъ не только свободны отъ недостатковъ, присущихъ какъ диктовкѣ, такъ и списыванію, отдѣльно взятыхъ, но, сверхъ того, будутъ находиться подъ вліяніемъ всѣхъ достоинствъ принадлежащихъ обоимъ этимъ способамъ" [1]) Авторъ указываетъ восемь формъ, въ которыхъ можетъ выразиться упомянутое органическое соединеніе диктовки со списываньемъ. Три изъ этихъ формъ разнятся лишь порядкомъ, въ которомъ диктантъ и списываніе чередуются на отдѣльныхъ урокахъ. Въ 4-й формѣ обученіе ведется по преимуществу посредствомъ диктовки, но трудныя слова пишутся на классной доскѣ. Въ 5-й формѣ обученіе ведется

[1]) Ibid.

посредствомъ списыванія, но нѣкоторыя слова громко произносятся учителемъ. Въ 6-ой формѣ одни правила изучаются посредствомъ диктовки, а другія посредствомъ списыванія. Въ 7-й формѣ начальные уроки ведутся по преимуществу путемъ списыванія, а дальнѣйшіе главнымъ образомъ посредствомъ диктовки. Въ 8-й формѣ уроки правописанія, даваемые самимъ учителемъ, состоятъ преимущественно изъ диктовки, а изученіе правописанія безъ учителя и на дому—путемъ списыванія. Изъ этого мы видимъ, что предлагаемый г. Зимницкимъ способъ не заключаетъ въ себѣ ничего новаго, такъ какъ каждый начальный учитель пользуется при обученіи правописанію и диктовкой, и списываніемъ; не представляетъ также никакого органическаго соединенія этихъ двухъ упражненій, такъ какъ чередованіе занятій по времени, имѣющее мѣсто въ 5 формахъ изъ 8, есть соединеніе механическое; наконецъ, не соотвѣтствуетъ воззрѣніямъ самого автора, такъ какъ, отдавая въ теоріи преимущество списыванію, на практикѣ онъ уравниваетъ его въ правахъ съ диктовкой, и даже иногда, какъ въ 6-й и 8-й формахъ, даетъ диктовкѣ преобладаніе.

Въ ряду примирительныхъ теорій обученія правописанію особенное вниманіе останавливаетъ на себѣ предложенная г. Вахтеровымъ, который

внесъ въ свой трудъ много мысли и творчества, хотя также не избѣжалъ нѣкоторыхъ противорѣчій самому себѣ. Обсуждая генезисъ правильнаго письма, авторъ ставитъ вопросъ: „что собственно вспоминаютъ ученики, когда имъ приходится писать какое-нибудь слово?“ и отвѣчаетъ: „Они могутъ вспомнить, какъ это слово произносилъ учитель, другими словами—какъ оно было воспринято ихъ слухомъ. Это будетъ слуховая память, память уха. Во-вторыхъ, они могутъ вспомнить, какъ они сами выговаривали это слово. Это будетъ память произношенія, память, такъ сказать, устная, память голоса, память рта. Затѣмъ они могутъ вспомнить, какъ обыкновенно печатается это слово въ книгахъ, или пишется въ письмахъ, гдѣ они его видѣли,—это будетъ память зрительная, память глаза. Наконецъ они могутъ вспомнить, какъ они сами когда-то писали это слово. Это будетъ память графическая, писчая, память нервно-мускульныхъ движеній, память пальцевъ и руки,—моторная память“ [1]). Очевидно, что если всѣ эти четыре памяти дадутъ ученику представленія, сливающіяся въ одинъ ясно очерченный образъ, то ученикъ и воспроизведетъ этотъ именно образъ на бумагѣ. Ученикъ, такъ сказать, сфотогра-

[1]) Замѣтки о преподаваніи русскаго языка на первой ступени обученія. Русская школа, 1899, №№ 5—6.

фируетъ картину, данную памятью. Все совершится автоматически. Между тѣмъ авторъ настойчиво утверждаетъ, что „правописаніе есть столько же дѣло памяти, сколько и сознанія“. „Правда. что мы пишемъ большею частію, не думая о правилахъ грамматики, пишемъ по навыку и привычкѣ, но несомнѣнно, что раньше, чѣмъ образовались въ насъ эти навыки, каждый изъ нихъ прошелъ чрезъ сознаніе. Первые шаги въ примѣненіи каждаго правила и у насъ требовали сначала работы сознанія, и только затѣмъ уже получили автоматическій характеръ“ [1]). „Ученики на урокѣ письменнаго изложенія мыслей часто пишутъ правильно, не думая о томъ, какъ надо писать данное слово, напримѣръ съ буквою *ъ* на концѣ; но это былъ сложный умственный процессъ, и онъ весь легко и быстро прошелъ въ области безсознательнаго, не будучи даже замѣченъ. Однако эта легкость и быстрота стала возможною только потому, что этотъ процессъ путемъ упражненій изъ труднаго и сознательнаго превращается въ безсознательную привычку“. „Всѣ промежуточные члены разсужденій спустились „подъ порогъ сознанія“; вся работа носитъ безсознательный характеръ и только результатъ ея выплываетъ наружу, становится доступнымъ для сознанія“ [2]). Изъ этихъ словъ вы-

[1]) Ibid.

[2]) Ibid.

текаетъ заключеніе, что письмо только можетъ казаться автоматичнымъ, въ дѣйствительности же никогда не перестаетъ составлять сознательную работу, лишь совершающуюся чрезвычайно быстро, а потому и ускользающую отъ наблюденія. Но какъ же тогда авторъ объяснитъ явленіе, имъ же констатируемое? „Привыкнувъ къ искаженію словъ съ первыхъ недѣль обученія, ребенокъ будетъ затѣмъ дѣлать ошибки не вслѣдствіе незнанія правилъ орѳографіи, а по привычкѣ. Онъ можетъ отлично знать грамматику, дѣлать разборъ, будетъ знать, какъ писать то или другое слово, а его рука, помимо его сознанія, будетъ дѣлать грубыя ошибки“ [1]).

Какъ бы то ни было, принявъ положеніе, что правописаніе зависитъ не только отъ памяти, но и отъ сознанія, авторъ становится на почву грамматистовъ. „Кромѣ навыковъ, нужны еще правила правописанія“ [2]), нужна слѣдовательно грамматика. Но „учитель можетъ выбирать изъ существующихъ грамматикъ такія правила правописанія, которыя обходятся безъ ненужныхъ терминовъ, безъ трудныхъ опредѣленій“. „Важнѣйшія правила орѳографіи будутъ прекрасно усвоены ученикомъ начальной школы, если свести ихъ къ простымъ

[1]) Ibid. № 7—8.
[2]) Ibid.

и яснымъ немногимъ опредѣленіямъ, безъ грамматическихъ терминовъ, не нужныхъ ни для правописанія, потому что орѳографія можетъ быть преподана безъ терминовъ, ни для самообразованія, потому что въ популярныхъ народныхъ книжкахъ грамматическіе термины не встрѣчаются“ [1]).

Но если г. Вахтеровъ сходится съ грамматистами въ отправной точкѣ, то онъ не раздѣляетъ вовсе ихъ увлеченія диктантомъ. Въ рѣшеніи вопроса о пріемахъ обученія правописанію авторъ вполнѣ самостоятеленъ. При этомъ особенность его составляетъ то, что онъ пытается поставить вопросъ на научную почву. Авторъ совершенно основательно находитъ, что оцѣнка практикуемыхъ въ школѣ съ цѣлью развитія навыковъ къ правильному письму упражненій съ точки зрѣнія апріорной не имѣетъ никакого серьезнаго значенія. Методическіе рецепты должны быть вырабатываемы на основаніи фактическихъ данныхъ, провѣренныхъ опытомъ. „Надо припомнить“, говоритъ онъ, „какъ ничтожно было содержаніе естественныхъ наукъ до тѣхъ поръ, пока онѣ не приняли методовъ опытнаго знанія, и какъ необъятно громадно количество плодотворныхъ открытій, сдѣланныхъ въ области знанія съ тѣхъ поръ, какъ естественныя науки воспользовались этимъ мето-

[1]) Ibid.

домъ. На этотъ же путь не случайнаго, личнаго, субъективнаго, а точнаго коллективнаго опыта и гуртовыхъ наблюденій должны вступить и методика, и педагогика. Только при этомъ условіи ихъ рецепты и правила будутъ обоснованными, опирающимися на точныя доказательства; только при этомъ условіи они будутъ адресоваться къ разуму учителя и воспитателя, станутъ для него убѣжденіемъ, точнымъ знаніемъ, а не требованіемъ, воспринятымъ на вѣру и затверженнымъ памятью“ [1]).

Г. Вахтеровъ не имѣлъ въ виду никакого матеріала, собраннаго такимъ путемъ въ интересующей его области, и потому рѣшился произвести нужныя ему изслѣдованія самолично. Случайныя обстоятельства воспрепятствовали ему произвести свои наблюденія съ желаемою полнотою и обстоятельностію. Онъ имѣлъ возможность употребить на производство своей работы не болѣе одного мѣсяца времени. Вопросъ, поставленный для разрѣшенія путемъ предпринятаго изслѣдованія, заключался въ томъ, „какія изъ общеупотребительныхъ упражненій, преслѣдующихъ навыки письма, даютъ болѣе успѣшные результаты“. Время опытовъ относится къ концу 1897 года. Мѣстомъ опытовъ была Тверская фабричная школа. Опыты производились надъ учащимися перваго года обу-

[1]) Ibid. №№ 5—6.

ченія, число которыхъ простиралось до 230. Въ первый разъ экспериментаторъ предположилъ „ознакомить учащихся, еще не закончившихъ изученіе звуковъ русской азбуки, съ орѳографіею десяти словъ, представляющихъ для этой ступени нѣкоторыя трудности: рѣпа, село, рѣка, лѣто, поле и т. д. Трудность заключалась здѣсь въ томъ—*ѣ* или *е* пишется въ словѣ. Два изъ этихъ словъ были изучены посредствомъ чтенія-сліянія. Экспериментаторъ писалъ эти слова на классной доскѣ, а ученики прочитывали вслухъ написанное". „Два другія слова онъ написалъ на классной доскѣ, а ученики списали его въ своихъ тетрадяхъ". „Третья пара словъ была изучена слѣдующимъ образомъ: экспериментаторъ громко и ясно произносилъ слово, а ученики повторяли его и разлагали на звуки". „Четвертая пара словъ была изучена путемъ такъ называемаго предупредительнаго диктанта". „Наконецъ послѣдняя пара словъ была написана учениками подъ диктовку безъ предупрежденія ошибокъ". „На другой день экспериментаторъ дѣлалъ контрольный диктантъ, подсчитывалъ ошибки и дѣлалъ выводы" [1]). Результаты опыта экспериментатора сведены въ таблицѣ на страницѣ 79-ой этой книги.

[1]) Ibid.

Слова, изученныя посредствомъ	У скольких учениковъ данное слово было написано вѣрно въ первый разъ.	У скольких было написано невѣрно въ первый разъ.	Въ контрольномъ диктантѣ		Число ошибокъ въ первый разъ.		Число ошибокъ въ контрольномъ диктантѣ.	
			Вѣрно.	Невѣрно.	На е ѣ.	Прочихъ.	На е ѣ.	Прочихъ.
1. Чтенія-сліянія	—	—	265	201	—	—	157	44
2. Списыванія	437	21	260	206	9	12	176	30
3. Предупредительн. диктанта	407	51	251	215	19	32	173	42
4. Диктанта безъ предупрежденія ошибокъ	211	245	203	263	207	4	197	66

Авторъ два раза повторилъ свой опытъ, но, къ сожалѣнію, осложнилъ эти дальнѣйшіе опыты такимъ условіемъ, которое отнимаетъ у нихъ всякое значеніе: онъ ввелъ еще контрольный (безъ предупрежденія ошибокъ) диктантъ передъ упражненіями. Само собою понятно, что ученики дѣлали на немъ громадное число ошибокъ и испытательныя работы начинали уже съ наклонностію повторенія этихъ ошибокъ.

Такимъ образомъ мы можемъ придавать значеніе лишь первому опыту, результаты котораго приведены. Результаты эти оцѣниваются авторомъ слѣдующимъ образомъ. „Наибольшій успѣхъ имѣло чтеніе-сліяніе: слова, изученныя этимъ способомъ, въ контрольномъ диктантѣ написало совершенно правильно наибольшее число учениковъ. Но при классификаціи ошибокъ оказывается, что наименьшее число погрѣшностей въ словахъ, изученныхъ посредствомъ чтенія-сліянія, падаетъ на ошибки противъ буквы *ъ* и *е*, относительно же всѣхъ прочихъ ошибокъ чтеніе дало результаты ниже тѣхъ, которые дало списываніе“ [1]). По нашему мнѣнію, заданіе ученикамъ, еще не окончившимъ азбуки, не твердымъ даже въ графической части письма, работы на различіе буквъ *ъ* и *е* составляло несомнѣнную ошибку экспериментатора; а потому при

[1]) Ibid.

оцѣнкѣ результатовъ опыта правильнѣе вовсе исключить данныя, относящіяся къ этимъ буквамъ.

Оцѣнивая же результаты опыта г. Вахтерова съ этой точки зрѣнія и принимая вмѣстѣ съ нимъ, что достоинство орѳографическаго упражненія тѣмъ выше, чѣмъ менѣе оно представляетъ поводовъ къ ошибкамъ, мы получаемъ слѣдующую таблицу:

списываніе дало	6,4%	ошибокъ
предупредительный диктантъ . . .	9,0%	»
чтеніе-сліяніе	9,4%	»
диктантъ безъ предупрежденія ошибокъ	14,2%	»

и слѣдовательно: списываніе наиболѣе обезпечиваетъ отъ ошибокъ въ письмѣ, предупредительный диктантъ и чтеніе почти равноцѣнны и обезпечиваютъ на половину меньше, чѣмъ списываніе, а диктантъ безъ предупрежденія ошибокъ увеличиваетъ опасность ошибокъ больше чѣмъ въ два раза, сравнительно со списываніемъ.

Самъ г. Вахтеровъ полагаетъ, что „наилучшимъ изъ всѣхъ пріемовъ, оставляющимъ далеко позади себя всѣ остальные изслѣдованные пріемы обученія орѳографіи, оказался тотъ, гдѣ соединены въ одно цѣлое: разложеніе словъ на звуки, чтеніе и однократное списываніе“ [1]). (Многократное писаніе одного слова не приносило улучшенія его орѳографіи).

[1]) Ibid., № 7—8.

Конечно, опытъ г. Вахтерова по своей незначительности и недостаткамъ постановки не можетъ служить основаніемъ для постройки цѣлой системы практическихъ упражненій по правописанію. Но опытъ этотъ важенъ, какъ указаніе того пути, какимъ должно слѣдовать, чтобы найти вѣрное рѣшеніе вопроса.

Гораздо болѣе значенія имѣютъ предложенные авторомъ практическіе пріемы преподаванія правописанія, въ цѣлесообразности которыхъ не можетъ быть сомнѣнія и при настоящемъ положеніи вопроса.

Не раздѣляя увлеченія грамматистовъ диктантомъ, какъ упражненіемъ, открывающимъ многочисленные поводы къ ошибочному письму, авторъ очень цѣнитъ списываніе. И лишь одно обстоятельство смущаетъ г. Вахтерова, это — то, что списываніе, при неумѣломъ пользованіи, можетъ развить у учениковъ привычку сосредоточивать вниманіе на внѣшней формѣ слова, разрывать естественную связь слова съ его содержаніемъ. Это опасеніе не чуждо было и другимъ методологамъ правописанія, но они не умѣли выйти изъ затрудненія безъ ущерба для интересовъ письма. Г. же Вахтеровъ придумалъ цѣлый рядъ упражненій, которыя, предоставляя широкій просторъ списыванію, въ то же время постоянно держатъ на

сторожѣ мысль ученика и не даютъ занятію перепиской сдѣлаться механическимъ. Мы дадимъ понятіе объ одномъ изъ этихъ упражненій, которое, по свидѣтельству г. Вахтерова, нашло въ особенности благосклонный пріемъ на тѣхъ учительскихъ курсахъ, которыми онъ руководилъ. Авторъ въ своемъ „русскомъ букварѣ“ даетъ ученику „два отдѣла словъ, разставленныхъ въ разбросъ, въ произвольномъ порядкѣ; ученикъ выписываетъ слова изъ перваго отдѣла и къ каждому слову прибавляетъ подходящія слова изъ второго отдѣла такимъ образомъ, чтобы выходила осмысленная рѣчь. Напримѣръ:

I. Учитель... Земледѣлецъ... Писарь... Кузнецъ... Портной... Сапожникъ... Купецъ... Столяръ... Ученикъ... Кухарка...

II. Торгуетъ. Шьетъ одежду. Пишетъ бумаги. Учитъ дѣтей. Дѣлаетъ столы, стулья и другую мебель. Шьетъ сапоги. Куетъ желѣзо. Пашетъ, боронитъ и сѣетъ. Готовитъ кушанье. Учится“ [1]). Нельзя не согласиться съ авторомъ, что „исполняя эту работу, ученикъ самъ составляетъ фразу и не можетъ не думать о ея содержаніи“; что „здѣсь сохраненъ характеръ упражненій, подготовляющихъ къ изложенію мыслей на бумагѣ, но эти упражненія соединены съ выгодами списыванія, но безъ

[1]) Ibid., № 7—8.

его притупляющаго характера копировки“ [1]). Чрезвычайно важнымъ для письма является еще то, что слова II отдѣла напечатаны письменнымъ шрифтомъ. На принципѣ, здѣсь примѣненномъ, конструировано у г. Вахтерова не малое количество и другихъ упражненій, составляющихъ цѣнное пріобрѣтеніе методики правописанія.

VII.

Послѣднее слово русской педагогической литературы по занимающему насъ вопросу сказано г. Аполлосомъ Соболевымъ въ его „Критическомъ обзорѣ способовъ обученія правописанію. С.-Пб. 1901 года“.

Обозрѣвая все, предложенное его предшественниками, авторъ очень хорошо характеризуетъ современное положеніе вопроса. „Прочитывая“, говоритъ онъ, „въ теченіи многихъ лѣтъ различныя руководства по методикѣ правописанія, въ видѣ-ли школьныхъ пособій, или въ видѣ статей въ педагогическихъ журналахъ, неизбѣжно замѣчаешь, что взгляды методологовъ разнообразны и вообще страдаютъ неясностію, неопредѣленностію или односторонностію“. „Учебная литература по данному вопросу богата только въ количественномъ отношеніи“. „Кажется, слѣдуетъ требовать отъ

[1]) Ibid.

руководства, чтобы оно указывало *главное основаніе*, изъ котораго логически вытекаютъ различные практическіе совѣты и наставленія, какъ вести дѣло; оно, сообразно съ своимъ названіемъ, должно дать учителю *руководящее* начало, путеводную нить, чтобы онъ не затерялся въ лабиринтѣ разнообразнѣйшихъ занятій по родному языку вообще и въ частности среди тѣхъ безчисленныхъ по разнообразію пріемовъ, какіе существуютъ въ школьной практикѣ при обученіи правописанію. Такого основного руководящаго начала, которое служило бы мѣриломъ для опредѣленія особенностей того или другого пріема, и сообразно съ этимъ мѣриломъ и пригодности его при обученіи правописанію, въ методическихъ руководствахъ и не обрѣтается“ [1]).

Въ виду такого положенія дѣла, авторъ предпринялъ обстоятельный систематическій обзоръ всѣхъ практикуемыхъ въ школахъ способовъ обученія правописанію, съ цѣлію выясненія существа и свойствъ каждаго изъ нихъ, отличія ихъ однихъ отъ другихъ, относительнаго значенія, указанія достоинствъ и недостатковъ каждаго. Такимъ путемъ, очевидно, авторъ расчитывалъ вывести то общее руководящее начало, котораго недостаетъ существующей методикѣ правописанія. Трудъ этотъ исполненъ

[1]) Критическій разборъ способовъ обученія правописанію. С.-Пб. 1901 г.

авторомъ съ выдающеюся добросовѣстностію. Г. Соболевъ старательно пересмотрѣлъ весь инвентарь методическихъ орудій по данной отрасли обученія, не оставляя безъ вниманія даже такихъ, ничтожность которыхъ по первому разу очевидна. Съ тонкостію спеціалиста онъ анализировалъ всѣ предписанія методологовъ. Но къ чему же онъ пришелъ? „Вполнѣ совершеннаго способа обученія орѳографіи нѣтъ. Судя безпристрастно и строго логически, мы, оцѣнивая съ различныхъ сторонъ, съ какихъ принято цѣнить, разные способы обученія орѳографіи, должны придти только къ такимъ выводамъ: 1. Каждое изъ разсмотрѣнныхъ упражненій, соотвѣтственно своей особенности, имѣетъ хорошія стороны, какихъ нѣтъ въ другихъ упражненіяхъ. Исключеніе составляютъ только списываніе съ измѣненіемъ текста и какографія. Эти упражненія такъ далеки отъ нормы, что въ нихъ недостатки очевидны, а достоинствъ, можно сказать, нѣтъ. 2. Чѣмъ рѣзче выраженъ внѣшній пріемъ даванія словеснаго матеріала для ученической работы, тѣмъ рельефнѣе обнаруживаются и выгодныя стороны упражненія, но за то тѣмъ одностороннѣе становится оно и, слѣдовательно, тѣмъ несовершеннѣе. Часто, чѣмъ больше достоинствъ имѣетъ упражненіе, тѣмъ больше у него и недостатковъ. Такъ механическое списываніе отли-

чается наглядностію и легкостію предупрежденія ошибокъ, а также легкостію исправленія ихъ, если онѣ вкрались въ работу, именно чрезъ сличеніе написаннаго ученикомъ съ подлинникомъ; но въ то же время это упражненіе отличается механичностію и нуждается въ сознательномъ примѣненіи правилъ къ дѣлу. Писаніе подъ диктовку -вполнѣ сознательная работа, но, въ противовѣсъ этому, не имѣетъ такой наглядности, какъ списываніе, даетъ широкій просторъ ошибкамъ, и эти ошибки труднѣе исправлять, нежели при списываніи, если учитель диктуетъ не изъ книги, находящейся у ученика, а изъ другихъ источниковъ, что, конечно, чаще всего бываетъ. Равнымъ образомъ, писаніе выученнаго наизусть имѣетъ свои выгоды и свои недостатки; самостоятельное составленіе примѣровъ — тоже и т. д. 3. Вполнѣ же совершеннаго способа обученія орѳографіи, т. е. такого, гдѣ бы приводились въ дѣйствіе всѣ нужныя для орѳографическаго искусства силы ученика, гдѣ бы работа была занимательна, но въ то же время производительна и полезна въ общеобразовательномъ отношеніи, гдѣ бы ученикъ сознательно изучалъ вмѣстѣ съ правописаніемъ и грамматику и вообще богатство русскаго языка, гдѣ бы, помимо сознательности, открывался достаточный просторъ для самодѣятельности ученика, такихъ упражненій нѣтъ“ [1]).

[1]) Ibid.

Но если невозможно установить абсолютную цѣнность разныхъ способовъ обученія правописанію, то вполнѣ возможно опредѣлить ихъ относительное значеніе для того или другого отдѣльнаго случая. „Орѳограмма, ея положеніе въ составѣ грамматики и отношеніе къ познающимъ силамъ ученика являются краеугольнымъ камнемъ методики правописанія; *это,* а не общія свойства различныхъ письменныхъ упражненій—исходный пунктъ методики правописанія. Съ этой точки зрѣнія различныя письменныя орѳографическія упражненія всѣ одинаково пригодны. Орѳограммъ такъ много, и онѣ такъ разнообразны, переплетаясь съ различными отдѣлами грамматики; наконецъ обученіе правописанію, длящееся цѣлые годы, ставится въ такія различныя условія, что для каждаго вида письменныхъ упражненій найдется свое мѣсто: въ одномъ случаѣ, при общихъ условіяхъ, упражненіе не пригодно или менѣе пригодно, чѣмъ какое-либо другое, за то въ другомъ случаѣ является пригоднымъ болѣе другихъ. Исключеніе составляютъ какографія и списываніе статьи съ измѣненіемъ текста, потому что эти упражненія сами по себѣ, безъ отношенія къ тѣмъ или инымъ орѳографическимъ правиламъ, страдаютъ крупными недостатками“. „Нужно разсмотрѣть каждое орѳографическое правило особо въ отношеніи его къ

составу грамматики, и, вмѣстѣ съ нею, къ сознанію учащихся, а затѣмъ уже ясно будетъ, какими способами, какими письменными упражненіями долженъ пользоваться учитель, чтобы ученики прочно усвоили правило теоретически и практически“ [1]). Авторъ не беретъ на себя труда войти въ подробныя указанія, „какъ учитель долженъ преподать всѣ правила орѳографіи: этотъ вопросъ очень обширенъ“; но ограничивается указаніемъ „общаго характера русскаго правописанія, дѣленіемъ орѳограммъ на группы, а также указаніемъ способовъ изученія орѳограммъ каждой группы“. И такъ какъ слова, по характеру орѳографіи, дѣлятся на три группы, то „при изученіи ихъ должны быть три основныхъ пріема преподаванія: для словъ, согласныхъ въ начертаніи съ произношеніемъ — диктовка, для уклоняющихся отъ произношенія въ силу производства или исторіи слова—грамматическія упражненія, и, наконецъ, пишущихся такъ, а не иначе по традиціи—списываніе“ [2]).

Къ чему же привело автора его изслѣдованіе? Въ чемъ заключается то „руководящее начало“, котораго недостаетъ современной методикѣ правописанія, и изысканію котораго былъ посвященъ не легкій трудъ автора? Оно заключается въ слѣ-

---

[1]) Ibid.

[2]) Ibid.

дующемъ: каждая орѳограмма должна быть изучаема ей свойственнымъ способомъ. Это значитъ, что никакихъ общихъ методическихъ указаній не можетъ быть установлено для преподаванія въ разсматриваемой области обученія. Методика правописанія можетъ состоять лишь изъ отдѣльныхъ указаній для каждаго случая особо. Не равносильно-ли это отрицанію самой методики правописанія, какъ науки? Ибо если методика эта состоитъ изъ отдѣльныхъ рецептовъ, не объединяемыхъ общими началами и выводимыхъ изъ одной общей идеи, то это не есть наука. Изъ того отрицательнаго тезиса, который ставится авторомъ въ основу его теоріи, никакого положительнаго содержанія вытекать не можетъ.

Пытаясь сгруппировать орѳограммы въ три отдѣла и усваивая каждому изъ этихъ отдѣловъ свойственныя ему упражненія, авторъ входитъ въ очевидное противорѣчіе съ самимъ собой. Это уже есть попытка обобщенія, которое авторъ принципіально отрицаетъ, и, надо прибавить — попытка, весьма неудачная, возбуждающая цѣлый рядъ недоумѣній. Схема автора не исчерпываетъ всѣхъ видовъ орѳограммъ, какъ и всѣхъ видовъ упражненій; равно не предусматриваетъ случая соединенія въ одномъ словѣ нѣсколькихъ орѳограммъ; предполагаетъ изученіе орѳограммъ не

на образцовой литературной рѣчи, а на отдѣльныхъ словахъ и т. д., и т. д.

VIII.

Сдѣланный нами очеркъ мнѣній русскихъ педагоговъ по вопросу о преподаваніи правописанія могъ бы быть значительно пополненъ, если бы мы не обошли мнѣнія, которыя по тѣмъ или другимъ причинамъ не встрѣтили сочувственнаго пріема въ педагогической средѣ и не оказали замѣтнаго вліянія на практику школы, какъ, напримѣръ, мнѣнія Паульсона[1]), Дьяченко[2]), Зелинскаго[3]), Злобина[4]) и другихъ. Но и приведенныхъ данныхъ совершенно достаточно для того, чтобы убѣдиться, какую безотрадную картину представляетъ наша педагогическая литература по данному предмету, какой хаосъ идей, какую запутанность понятій, какую неустойчивость и нестройность логическихъ построеній. Въ самомъ дѣлѣ, одни педагоги намъ говорятъ, что правописаніе столько же есть зна-

---

[1]) Паульсонъ. Учебный матеріалъ для практическихъ упражненій въ родномъ языкѣ. С.-Пб. 1881 г.

[2]) Дьяченко. Методика правописанія. М. 1881 г.

[3]) В. Зелинскій. Зрительный диктантъ. Самодиктованіе и самоисправленіе. Новая система практическаго самоизученія русскаго правописанія. М. 1897 г. Ч. 1, изд. 7, ч. 2, изд. 4.

[4]) А. Злобинъ. Нѣмые диктанты (безъ диктующаго). Ч. 1. Звуки и буквы. Томскъ, 1893 г.

ніе, сколько навыкъ, другіе,—что оно есть болѣе знаніе, чѣмъ навыкъ, третьи,—что, напротивъ, болѣе навыкъ, чѣмъ знаніе; наконецъ, четвертые,—что оно ничуть не есть знаніе, а только навыкъ, и притомъ, по мнѣнію однихъ, навыкъ слуха и зрѣнія въ равной степени, по мнѣнію другихъ—болѣе слуха, чѣмъ зрѣнія, по мнѣнію третьихъ—болѣе зрѣнія, чѣмъ слуха. Иные полагаютъ далѣе, что въ образованіи этого навыка участвуетъ, кромѣ зрѣнія и слуха, голосовой аппаратъ, рука и т. д. и т. д. Соотвѣтственно такому разнообразію мнѣній о генезисѣ правильнаго письма, даются самые разнообразные совѣты относительно веденія практическихъ упражненій, высказываются крайне разнорѣчивыя сужденія относительно значенія и дидактической цѣнности отдѣльныхъ ихъ видовъ. Мало того. За рѣдкими исключеніями, мы не встрѣчаемъ почти теоріи, которая не представляла бы противорѣчій самой себѣ; сплошь да кряду постановка практическихъ упражненій не соотвѣтствуетъ принципамъ, установляемымъ теоретически; отдѣльные члены системы то совпадаютъ одни съ другими, то исключаютъ себя взаимно и т. д.

Въ чемъ же заключается причина такого хаотическаго состоянія методики правописанія, свойственнаго, какъ мы видѣли выше, не только русской, но и европейской школѣ?

Въ ненаучности ея, отвѣчаетъ экспериментальная школа въ лицѣ представителя ея, д-ра Лая. Всѣ измышленія существующей методики правописанія суть зданія, возведенныя на пескѣ. Въ основу ихъ положены начала, не выдерживающія никакой критики. Это—предвзятыя идеи, унаслѣдованныя традиціями школы, не провѣренныя и не обоснованныя научно.

Правда, авторы методикъ ставятъ свои предписанія въ извѣстныя соотношенія къ общепризнаннымъ педагогическимъ истинамъ и къ показаніямъ опыта, и полагаютъ, что ихъ теоріи находятъ здѣсь достаточное основаніе. По мнѣнію Лая, это есть не болѣе, какъ самообольщеніе.

Достоинство общихъ идей не можетъ служить никакимъ ручательствомъ за пригодность теоретическихъ выводовъ, какіе могутъ быть сдѣланы изъ этихъ идей отвлеченныхъ мышленіемъ, не считающимся съ условіями реальной дѣйствительности. Извѣстно, что нѣтъ такой нелѣпости, которую не пытались бы оправдать діалектическими доводами. Во всякомъ случаѣ, гдѣ опираются, только на теоретическія построенія, разногласіе мнѣній неизбѣжно. Гдѣ діалектика, тамъ и споръ.

Что касается ссылки на опытъ, то подъ опытомъ въ данномъ случаѣ разумѣютъ совокупность мимолетныхъ наблюденій, произведенныхъ безъ

предустановленнаго плана, безъ примѣненія методическихъ правилъ и, слѣдовательно, безъ должныхъ гарантій противъ возможныхъ ошибокъ, безъ ручательства за точность результатовъ наблюденій. Такой опытъ, лишенный признаковъ серьезнаго изслѣдованія, не имѣетъ никакого научнаго значенія.

Чтобы выработать твердую, устойчивую и послѣдовательную систему обученія правописанію, безусловно необходимо поставить вопросъ на научную почву.

Письмо, будучи формой рѣчи, есть психофизическій процессъ. Прежде чѣмъ установлять правила о томъ, какими средствами можетъ быть достигаема правильность письма, надо привести въ совершенную ясность, въ чемъ именно состоитъ процессъ письма, какія условія и въ какомъ отношеніи оказываютъ то или иное вліяніе на тотъ или иной характеръ этого процесса. Эти научныя задачи могутъ быть рѣшены не иначе, какъ примѣненіемъ тѣхъ пріемовъ изслѣдованія, которыми пользуется наука, имѣющая своимъ предметомъ изученіе психическихъ явленій.

Пріемы эти суть научное наблюденіе, статистическое обслѣдованіе, научный экспериментъ.

Наблюденіе можетъ быть научнымъ при соблюденіи слѣдующихъ условій: а) чтобы точно опре-

дѣлена была задача наблюденія, б) чтобы въ кругъ изученія, кромѣ наблюдаемаго явленія, введены были всѣ обстоятельства, его сопровождающія; в) чтобы лицо, производящее наблюденіе, обладало для этого достаточною компетентностью. Если, напримѣръ, наблюденіе имѣетъ цѣлью разрѣшеніе дидактической задачи, то производящій наблюденія долженъ быть совершенно достаточно знакомъ съ теоріей и практикой обученія.

Для того, чтобы наблюденіе имѣло надлежащую внушительность, необходимо, чтобы оно было многократно повторено и повѣрено. Въ каждомъ данномъ случаѣ результаты наблюденія должны быть сведены къ математическимъ величинамъ. Должно быть выражено цифрами число однородныхъ случаевъ, должны быть выведены среднія нормы для однородныхъ группъ и т. д

Но самымъ существеннымъ орудіемъ научнаго изслѣдованія является экспериментъ, подъ которымъ разумѣется производство ряда систематизированныхъ наблюденій надъ изучаемымъ явленіемъ при такой его обстановкѣ, гдѣ оно представляется въ возможно чистомъ видѣ, не заслоненное побочными обстоятельствами, препятствующими разсмотрѣнію предмета изученія. Экспериментъ состоитъ въ тѣснѣйшей связи съ наблюденіемъ и статистическимъ обслѣдованіемъ, которыя со-

ставляютъ его основу и опредѣляютъ его задачу. Если наблюденія и статистическія обслѣдованія приводятъ къ извѣстной гипотезѣ, то цѣлесообразно поставленный опытъ, при которомъ результатъ совпадаетъ съ ожиданіемъ экспериментатора, данной гипотезѣ сообщаетъ характеръ научно установленнаго положенія.

Очевидно, что экспериментъ составляетъ самую существенную, самую характерную часть метода, рекомендованнаго Лаемъ для разрѣшенія проблемъ, относящихся до дидактики, и потому методъ этотъ получилъ названіе экспериментальнаго.

IX.

Прежде чѣмъ перейти къ построенной Лаемъ теоріи обученія правописанію, необходимо указать тѣ научныя данныя, которыя привели къ ней Лая.

Еще во второй половинѣ XVIII столѣтія швейцарецъ Лафатеръ собралъ массу фактовъ въ подтвержденіе мнѣнія о существованіи постояннаго соотношенія между психическими особенностями человѣка и чертами его лица, что въ свою очередь свидѣтельствовало о параллелизмѣ психическихъ явленій и физіологическихъ процессовъ. Наблюденія, произведенныя Лафатеромъ, положили основаніе особому ученію, получившему названіе физіономики. Продолжая изслѣдованія Лафатера,

врачъ Галль, въ началѣ XIX столѣтія, пришелъ къ заключенію, что разныя части человѣческаго черепа служатъ вмѣстилищами органовъ разныхъ функцій человѣческаго духа. Изъ этой идеи возникло ученіе, извѣстное подъ именемъ френологіи. Англійскій ученый Джонъ Гудъ первый въ 1822 г., констатировалъ у одного больного растройствомъ рѣчи ненормальности въ лѣвой лобной долѣ мозга. Въ 1836 году французскій врачъ Максъ Даксъ выступилъ съ трактатомъ, въ которомъ доказывалъ, что во всѣхъ наблюденныхъ имъ случаяхъ односторонняго паралича, сопровождавшагося растройствомъ рѣчи, пораженною стороною оказывалась правая, но съ одновременнымъ поврежденіемъ лѣваго полушарія мозга; поврежденію же праваго полушарія сопутствовалъ лѣвосторонній параличъ, не сопровождавшійся растройствомъ рѣчи. Въ 1861 г. французскій ученый Поль Брока блистательно подтвердилъ гипотезу, первоначально пущенную въ обращеніе френологами, но забракованную присяжными учеными „по ненаучности“, относительно нахожденія въ мозгу опредѣленнаго мѣста, служащаго органомъ рѣчи, каковымъ должно признавать третью лобную извилину, преимущественно лѣваго полушарія.

Мнѣніе Брока сначала горячо оспаривалось многими учеными, причемъ они ссылались на

собственные опыты, произведенные надъ животными. Но ученіе о локализаціи органа рѣчи нашло новое подтвержденіе въ изслѣдованіяхъ берлинскихъ ученыхъ Гитцига и Фрича. Дѣйствуя на извѣстныя части поверхности мозга собакъ и кроликовъ, экспериментаторы получали извѣстныя опредѣленныя движенія мускуловъ. Удаляя эти части мозга, они производили соотвѣственные параличи. Такимъ путемъ экспериментаторы достигали. напримѣръ, слѣпоты, глухоты, прекращенія движенія различныхъ членовъ тѣла и ихъ частей. Всѣ подобнаго рода опыты получили особенную важность для психологіи человѣка послѣ того, какъ война 1870 г. дала возможность произвести аналогичныя наблюденія надъ мозгомъ живого человѣка, лишеннымъ костяного покрова.

Мало-по-малу наука установила положеніе, что извѣстныя части мозговой коры, называемыя моторными центрами, служатъ для завѣдыванія движеніями, и другія, именуемыя сенсорными центрами,—для завѣдыванія ощущеніями.

Дальнѣйшими изслѣдованіями, произведенными Куссмаулемъ и другими учеными, доказано, что въ лѣвомъ полушаріи большого мозга находятся особые центры для представленій зрѣнія, слуха, осязанія и обонянія. Въ частности, въ слуховомъ центрѣ существуетъ особый подцентръ, сенсорнослу-

ховой, для слышаннаго слова, а въ зрительномъ центрѣ особый подцентръ, сенсорнозрительный, для слова прочитаннаго. Кромѣ того извѣстныя части мозга служатъ для движеній, сопровождающихъ произносимое слово, а другія—для движеній, которыми сопровождается письмо.

Процессъ умственной дѣятельности, по ученію современной науки, сопровождается слѣдующими явленіями въ области мозга. Раздраженіе нерва, производимое внѣшними воздѣйствіями, передается соотвѣтственному нервному центру, который въ извѣстномъ смыслѣ и реагируетъ на это возбужденіе. Съ прекращеніемъ раздраженія, прекращается и реакція. Но слѣдъ бывшаго раздраженія остается въ извѣстной клѣточкѣ мозга. Чѣмъ чаще повторяется раздраженіе, тѣмъ слѣдъ этотъ становится явственнѣе. Такъ мало-по-малу накопляется въ мозгу безконечно обширный запасъ всякаго рода представленій. Представленія эти пребываютъ въ скрытомъ состояніи и проявляются лишь при воспослѣдованіи однородныхъ новыхъ ощущеній. Получаемыя разными путями впечатлѣнія оставляютъ свои слѣды въ разныхъ частяхъ мозга; но такъ какъ всѣ нервные центры соединены между собою безчисленнымъ множествомъ соединительныхъ волоконъ, то частныя представленія находятся въ самомъ живомъ взаимообщеніи. Достаточно возбу-

дить въ сознаніи частичное представленіе, относящееся къ извѣстному предмету, какъ этотъ предметъ представится намъ во всей его цѣлостности, со всѣми тѣми чертами, которыя сохранила намъ память. Такъ, когда мы пишемъ, то, воспроизводя извѣстное слово, мы вмѣстѣ съ этимъ моментально представляемъ себѣ и понятіе, съ нимъ связываемое, и звуковой его составъ, и графическій его образъ, и координацію движеній, нужныхъ для его написанія, хотя логическія, слуховыя, зрительныя и двигательныя представленія, относящіяся къ данному слову, накопились въ разныхъ центрахъ мозга.

X.

Предшественники Лая, какъ мы видѣли, успѣхъ преподаванія правописанія основывали по преимуществу на зрительныхъ и слуховыхъ представленіяхъ учащихся. Лишь немногіе педагоги придавали значеніе и двигательнымъ представленіямъ. Лай же, напротивъ, въ образованіи навыковъ письма главнѣйшую роль отводитъ этимъ послѣднимъ представленіямъ. Соображенія, которыя приводятъ его къ такому заключенію, состоятъ въ слѣдующемъ.

Уже одно то обстоятельство, что область осязательныхъ и двигательныхъ представленій занимаетъ на выпуклой поверхности мозга самое

значительное пространство (оно больше всѣхъ другихъ чувствительныхъ центровъ, вмѣстѣ взятыхъ), указываетъ на особенное значеніе для психической жизни двигательныхъ представленій, такъ какъ нельзя сомнѣваться въ существованіи извѣстнаго отношенія психическихъ функцій къ устройству ихъ органовъ. Лай настаиваетъ, что для педагоговъ это есть фактъ, который никакъ нельзя игнорировать. Изученіе условій проявленія и развитія душевныхъ силъ даютъ дальнѣйшія основанія къ высказанному заключенію.

Первое, чѣмъ обнаруживается жизнь ребенка еще во чревѣ матери, есть движеніе. Первыми слѣдами духовной жизни являются движенія, которыя вытекаютъ изъ безсознательнаго непреодолимаго побужденія. Воля—первична въ человѣческой душѣ.

Движеніе есть основной элементъ жизни. Каждая работа органовъ чувствъ предполагаетъ извѣстнаго рода приспособленіе и слѣдовательно движеніе. Когда чувственныя впечатлѣнія воспринимаются съ полнымъ вниманіемъ, то въ движеніе приходятъ мускулы, завѣдующіе движеніями головы и всего тѣла. Съ ощущеніями отдѣльныхъ органовъ всегда связано и ощущеніе движенія. Представьте, напримѣръ, себѣ отчетливо и ясно кругъ или башню, и вы замѣтите, что немедленно возникаютъ движенія глазъ. Двигательныя предста-

вленія, содержащіяся въ представленіи круга или башни, легко переходятъ въ дѣйствительныя движенія. Сходное явленіе происходитъ при такъ называемыхъ преждевременныхъ реакціяхъ, наблюдаемыхъ въ психологическихъ лабораторіяхъ. Испытуемый долженъ, по условленному знаку, нажать пуговку электрическаго звонка или произнести какое-нибудь слово. Случается, что отвѣтъ получается ранѣе условленнаго знака: очень яркое представленіе въ этомъ случаѣ непроизвольно переходитъ въ движеніе.

Изложенные факты приводятъ къ заключенію, что ощущенія и представленія производятъ движенія во внутреннихъ органахъ, которыя переходятъ во внѣшнія движенія, вызываютъ дѣйствія. Такимъ образомъ движеніе является возбудителемъ жизни. Становится понятнымъ, почему, напримѣръ, мы, желая припомнить что-нибудь, начинаемъ дѣлать движенія рукой. Моторные процессы условливаютъ живость ощущеній и представленій. Между энергіею двигательныхъ процессовъ и умственными отправленіями наблюдается постоянное соотношеніе. Идіоты, напримѣръ, имѣютъ нетвердую походку, блуждающій или дико фиксирующій взглядъ. У нихъ отсутствуетъ приспособленіе. Поэтому-то профессоръ Демооръ, главный врачъ школы для идіотовъ въ Брюсселѣ, совершенно основательно

находитъ, что обученіе ихъ должно начинаться съ обученія движеніямъ. Съ другой стороны движенія лицевыхъ мускуловъ бываютъ иногда столь полны смысла, что даютъ возможность читать мысли. Моторные элементы вызываютъ чувство напряженія, чувство активности; поэтому произвольное вниманіе называютъ также активнымъ, въ противоположность непроизвольному или пассивному.

Изображенное свойство моторныхъ элементовъ служитъ основаніемъ для установленія самыхъ важныхъ, коренныхъ законовъ дидактики. На обязанности воспитателя лежитъ использовать во всемъ объемѣ присущую душѣ ребенка наклонность къ проявленію себя въ движеніи, въ дѣйствіи. Искусство преподаванія и воспитанія заключается въ томъ, чтобы выработать, посредствомъ упражненія и привычки, изъ простыхъ рефлексовъ и импульсовъ замѣщающія ихъ сложныя реакціи. Впечатлѣніе безъ выраженія, воспріятіе безъ изображенія посредствомъ рѣчи, письма, рисунка, модели, опыта — физіологически не полно, не естественно, лишено отчетливости и ясности, съ трудомъ усвоивается, дурно запоминается и недостаточно воздѣйствуетъ на волю. Всѣ новыя воспріятія и представленія, доставляемыя обученіемъ, должны переходить въ дѣятельность, въ изображеніе. Если учитель или, что еще хуже,

вся организація обученія въ школѣ обращаетъ недостаточное вниманіе на этотъ основной психологически-дидактическій процессъ, то умственное развитіе ученика остается неполнымъ въ теченіе всей его жизни.

Сказаннымъ не исчерпывается педагогическое значеніе двигательныхъ представленій. Ихъ цѣнность для учителя заключается еще въ томъ, что они сравнительно дольше и крѣпче удерживаются въ памяти, чѣмъ представленія сенсорныя. Лай разсказываетъ о себѣ, что онъ не мало былъ изумленъ, когда оказалось, что умѣнье кататься на конькахъ и выдѣлывать разные фокусы этого искусства не понизилось у него послѣ 25-лѣтняго перерыва въ соотвѣтственныхъ упражненіяхъ. Но въ то время, какъ онъ такъ хорошо сохранилъ двигательныя представленія, онъ рѣшительно не сохранилъ ничего, что пріобрѣтено было зрительными впечатлѣніями, напримѣръ, представленія о платьѣ, о конькахъ, которыми онъ пользовался 25 лѣтъ назадъ. Также хорошо сохраняютъ свои навыки гимнастеры, танцоры, велосипедисты, музыканты и т. п. Труссо передаетъ, между прочимъ, слѣдующій фактъ. У одного скрипача, участвовавшаго въ оркестрѣ, часто во время исполненія піесы случались эпилептическіе припадки, которые сопровождались потерей сознанія. Хотя все окру-

жающее становилось ему чуждымъ, и онъ не видѣлъ и не слышалъ болѣе тѣхъ, кому аккомпанировалъ, но тѣмъ не менѣе онъ продолжалъ играть, не сбиваясь съ такту.

Что касается въ особенности движеній при письмѣ, то нельзя оставить безъ вниманія и то обстоятельство, что это есть работа въ высшей степени сложная и интенсивная, въ особенности у начинающихъ, и значитъ, двигательныя представленія, при этомъ вырабатываемыя, должны отличаться особенною жизненностью. Рука есть органъ, состоящій изъ 27 костей и 40 мышцъ. Координація этихъ факторовъ требуетъ конечно не мало силы и соображенія. Но при письмѣ работаетъ физически не одна рука. Когда дитя начинаетъ писать, то въ письмѣ участвуютъ вмѣстѣ съ руками и голова, и ноги, и языкъ. Только продолжительныя упражненія научаютъ наконецъ ребенка сдерживать лишнія, не цѣлесообразныя сопутственныя движенія.

Какое значеніе имѣютъ двигательныя представленія въ преподаваніи, прекрасно иллюстрируютъ опыты, произведенные Лаемъ въ одной изъ учительскихъ семинарій. Ученикамъ показывали начертанныя на классной доскѣ геометрическія фигуры, которыя они, послѣ извѣстнаго короткаго разглядыванія, время котораго опредѣлялось мет-

рономомъ, дожны были воспроизводить на память въ своихъ тетрадяхъ. Фигуры показывались попарно. При этомъ одну изъ фигуръ ученики разсматривали неподвижно устремленнымъ взглядомъ, а другую—взглядомъ, сопровождающимся вращеніемъ глазъ соотвѣтственно линіямъ фигуры. Во всѣхъ случаяхъ работы, при которыхъ было допущено участіе глазныхъ движеній, оказывались лучше тѣхъ работъ, при которыхъ это участіе было исключено. Первыя работы были лучше вторыхъ приблизительно процентовъ на 30. Еще болѣе убѣдительны были опыты Зейферта. Къ пріемамъ Лая этотъ экспериментаторъ прибавилъ еще новые: а) экспериментаторъ обводилъ контуры фигуры, чуть-чуть намѣченной на бѣломъ фонѣ, бѣлой же палочкой съ чернымъ наконечникомъ, причемъ испытуемые глазами слѣдили за движеніями наконечника; б) испытуемые, взамѣнъ разсматриванія фигуръ, получали о нихъ понятіе посредствомъ обведенія палочкою контуровъ соотвѣтственныхъ вырѣзокъ изъ картона, причемъ глаза ихъ оставались закрытыми. Опыты Зейферта вполнѣ подтвердили выводы Лая, что работы, исполняемыя при помощи двигательныхъ впечатлѣній, бываютъ удачнѣе тѣхъ, которыя основаны на однихъ впечатлѣніяхъ сѣтчатой оболочки глаза.

XI.

Приведенные факты и соображенія устанавливали общую точку зрѣнія, съ которой должно смотрѣть на методику обученія письму. Для постройки цѣльной системы обученія орѳографіи Лаю предстояло выяснить, оставаясь на избранной почвѣ, частные вопросы, какую цѣнность представляютъ съ точки зрѣнія дидактическихъ цѣлей отдѣльныя орѳографическія упражненія (диктовка, звукоразложеніе, чтеніе, списываніе); какъ должно смотрѣть на значеніе печатнаго и письменнаго шрифта при обученіи правописанію и т. д.

Разрѣшенію этихъ вопросовъ послужили экспериментальныя изслѣдованія, произведенныя Лаемъ въ теченіе девяти лѣтъ, съ 1888 по 1897 г., въ народныхъ училищахъ и учительскихъ семинаріяхъ. Экспериментированію подвергались 149 классовъ, причемъ число отдѣльныхъ наблюденій простиралось до 10.000. Такъ какъ имѣлось въ виду проэктировать методическія предписанія для массоваго обученія, то необходимо было опредѣлить результаты примѣненія разныхъ пріемовъ преподаванія въ отношеніи къ учащимся разной степени одаренности, разныхъ возрастовъ и разныхъ годовъ обученія, и при томъ сравнить однородныя группы учащихся при разныхъ условіяхъ обученія.

Чтобы уяснить роль каждаго изъ факторовъ правильнаго письма, Лай старался по возможности каждый факторъ изслѣдовать отдѣльно. Вліянія слуха, зрѣнія, рѣчевыхъ движеній и писчихъ движеній руки были обслѣдованы при такихъ условіяхъ, когда можно было установить, что дѣятельность одного фактора не покрывалась и не парализовалась дѣятельностью другихъ. Чтобы уравнять степень трудности отдѣльныхъ упражненій, Лай бралъ въ качествѣ матеріала для упражненій придуманныя имъ безсмысленныя слова, которыя по произношенію, звукосочетанію и графическому составу представляли равную трудность. Лай остерегся экспериментировать на словахъ обыкновенной рѣчи, потому что слова эти могли бы оказаться однимъ ученикамъ извѣстными, а другимъ—нѣтъ, вслѣдствіе чего затемнились бы результаты опытовъ. При томъ же во всякомъ случаѣ было не легко подобрать цѣлые ряды равно трудныхъ словъ, которыя нужны были для сложныхъ экспериментовъ Лая. Для параллельныхъ опытовъ Лай назначилъ одинаковое число словъ. Слова эти, смотря по тому, какой видъ упражненій подлежалъ изслѣдованію, были или произносимы, или разлагаемы на составные звуки, или прочитываемы, или списываемы многократно, при числѣ повтореній, равномъ для каждаго вида упражненій. Эта про-

цедура составляла подготовительную стадію упражненій. По окончаніи описанныхъ дѣйствій, ученики записывали подготовленныя слова на память на особыхъ листкахъ, которыя и представлялись для просмотра экспериментатора.

Само собою разумѣется, что нельзя было не учесть такого ингредіента, какимъ является вниманіе. При производствѣ опытовъ имѣлось въ виду, насколько ученики являлись утомленными предшествовавшими опытамъ занятіями, въ хорошо или худо дисциплинированномъ классѣ происходилъ опытъ, при нормальныхъ условіяхъ или же подъ вліяніемъ извѣстнаго рода случайныхъ обстоятельствъ.

Результатомъ 6000 наблюденій въ 149 классахъ были слѣдующія данныя: диктовка дала въ среднемъ по 3,04 ошибки на 1 ученика; подготовка посредствомъ чтенія 1,22; подготовка посредствомъ звукоразложенія 1,02; подготовка списываніемъ 0,47. Такимъ образомъ по благопріятности результатовъ упомянутыя орѳографическія упражненія слѣдуютъ въ такомъ порядкѣ; на первомъ планѣ стоитъ списываніе, далѣе идутъ звукоразложеніе[1]), чтеніе и диктовка. Зрительныя впечатлѣнія дали

[1]) Но это упражненіе соединялось съ записываніемъ на классной доскѣ и слѣдовательно близко примыкало къ списыванію.

результаты вдвое болѣе благопріятные, чѣмъ слуховыя впечатлѣнія. Списываніе оказалось по цѣнности результатовъ превосходящимъ чтеніе болѣе, чѣмъ въ два раза и диктовку въ шесть разъ. Далѣе, опыты показали, что присоединеніе къ зрительнымъ и слуховымъ впечатлѣніямъ произношенія словъ, тихаго (шопотомъ) или громкаго, уменьшаетъ число ошибокъ почти въ одинаковой степени. Вообще же опыты съ несомнѣнностью подтвердили, что двигательные элементы имѣютъ самое полезное вліяніе на правильность письма, и что слухъ представляетъ несравненно худшій факторъ правописанія, чѣмъ зрѣніе, причемъ оба эти фактора уступаютъ первому фактору.

Всѣ приведенные опыты дали показанія тожественныя, хотя были произведены надъ разными возрастами и классами, при матеріалѣ, разнообразномъ по трудности и въ различномъ его распредѣленіи.

Чтобы узнать, насколько означенные результаты, добытые въ начальныхъ училищахъ, приложимы къ группамъ возрастныхъ учащихся, уже до извѣстной степени овладѣвшихъ правописаніемъ, Лай повторилъ свои опыты на семинаристахъ 1 и 2 курсовъ. Испытаніе произведено въ 49 классахъ, при 1800 отдѣльныхъ наблюденій. Результаты и здѣсь получены были тѣ же.

По вопросу о значеніи печатнаго и письменнаго шрифта при обученіи правописанію, Лай предварительно экспериментированія пожелалъ ознакомиться съ мнѣніями нѣкоторыхъ извѣстныхъ практиковъ. Мнѣнія были различны. Одни изъ учителей находили, что печатный шрифтъ предпочтительнѣе, потому что печатныя буквы яснѣе, отчетливѣе, проще, чѣмъ письменныя, при томъ же прямое положеніе шрифта и математическая правильность размѣщенія строкъ способствуютъ лучшему разглядыванію. Такимъ образомъ слово въ печатномъ воспроизведеніи запечатлѣвается лучше и легче, чѣмъ въ письменномъ. Только немногіе изъ опрошенныхъ думали иначе, и именно, что письменный текстъ даетъ ученикамъ прямо тотъ матеріалъ, который подлежитъ ихъ воспроизведенію, тогда какъ печатный текстъ, при списываніи, долженъ быть еще переведенъ въ письменный, и слѣдовательно процессъ умственной работы во второмъ случаѣ сложнѣе, а потому и труднѣе. Къ этому прибавляли также, что при списываніи съ письменнаго текста наклонъ оригинала совпадаетъ съ наклономъ воспроизведенія, тогда какъ при списываніи съ печатнаго—наклоны различны, а это не можетъ не увеличивать трудъ пишущаго.

Многократно повторенные Лаемъ классные опыты показали, что правы были послѣдніе учи-

теля. Списываніе съ письменнаго текста дало результатъ вдвое благопріятнѣе, чѣмъ списываніе съ печатнаго текста. И именно при списываніи съ письменнаго текста ученики семинаріи дали въ среднемъ 0,43 ошибокъ и ученики народныхъ школъ 1,04 на 1 ученика, а при списываніи съ печатнаго текста: первые — 0,88, а вторые 2,0 ошибокъ.

Сдѣланные Лаемъ выводы не остались безъ возраженій со стороны другихъ спеціалистовъ. Нѣкоторые ученые и практики признавали ошибкою со стороны Лая то, что онъ допускалъ слишкомъ короткій промежутокъ времени между подготовительными сеансами и самимъ писаніемъ; такъ какъ изслѣдованіями профессора Эббингауза установлено, что забываніе происходитъ въ первые часы послѣ преподаванія очень быстро, а потомъ гораздо медленнѣе; указывали также на то, что степень подготовленности дѣтей къ письменной работѣ правильнѣе было бы измѣрять не числомъ повтореній, а количествомъ времени, употребляемаго на подготовку. Въ виду такихъ возраженій, Лай произвелъ дополнительные опыты, которые измѣнили его положенія весьма мало; но при этомъ превосходство списыванія передъ чтеніемъ и диктовкой обнаружилось еще очевиднѣе.

Еще болѣе важнымъ недостаткомъ опытовъ считали то, что матеріаломъ для него служили безсмысленныя слова. Между тѣмъ, по изслѣдованіямъ того же Эббингауза, безсмысленность словъ на $^1/_{10}$ увеличиваетъ напряженіе памяти для ихъ заучиванія. Вслѣдствіе этого профессоръ Шиллеръ, въ Гиссенѣ, произвелъ повѣрочные опыты, въ третьемъ отдѣленіи приготовительнаго класса и въ младшемъ классѣ гимназіи, причемъ въ первомъ случаѣ экспериментаторъ оперировалъ съ понятными для дѣтей словами ихъ родного языка, а во второмъ—съ латинскими словами, значеніе которыхъ ученикамъ было неизвѣстно. Но результаты опытовъ Шиллера соотвѣтствовали установленнымъ Лаемъ положеніямъ.

Этими послѣдними опытами, какъ само собою разумѣется, не устранялось сомнѣніе въ цѣлесообразности употребленія при экспериментированіи безсмысленныхъ словъ. Въ самомъ дѣлѣ, ради чего прибѣгать къ этимъ словамъ, если они требуютъ на ихъ усвоеніе большей на 10% затраты силъ? Подборъ равнотрудныхъ понятныхъ словъ не составлялъ бы неразрѣшимой задачи. Несомнѣнно, что для успѣховъ правильнаго письма весьма важно, чтобы слово, которое ученикъ пишетъ, представлялось ему въ возможно полномъ, ясномъ, отчетливомъ образѣ. Безсмысленное же слово потому

уже не можетъ имѣть этихъ качествъ, что оно лишено содержанія.

XII.

Итакъ самое вѣрное и надежное средство къ образованію навыка къ правильному письму есть списываніе съ рукописи.

Посмотримъ, какъ же Лай ставитъ это занятіе.

Прежде всего, оно идетъ у него въ тѣснѣйшей связи съ наглядным обученіемъ, которое въ нѣмецкихъ, какъ и вообще въ европейскихъ, школахъ составляетъ необходимую принадлежность начальной школы.

Лай считаетъ крайне вреднымъ практикуемый въ широкой степени обычай преподавать правописаніе по примѣрамъ на правила, состоящимъ изъ набора отдѣльныхъ словъ и предложеній, не связанныхъ между собою, часто шаблонныхъ, тривіальныхъ, а иногда и прямо лишенныхъ смысла, которыя могутъ возбуждать интересъ развѣ комичностью помѣщенія ихъ рядомъ. Это не есть человѣческое слово, а словесная шелуха, лишенная своего ядра. Между тѣмъ интересы правописанія требуютъ, чтобы слова ложились въ памяти учащихся цѣльными и яркими образами. Такихъ образовъ не даютъ слова, не имѣющія дѣйствитель-

наго содержанія. Лай даетъ для переписки связныя статейки, составляющія краткое резюме предшествовавшихъ уроковъ нагляднаго обученія. Эти статейки составляются однакожъ такъ, чтобы ученики могли находить въ нихъ приблизительно ту именно практику правописанія, которая въ данный моментъ преподаванія представляется желательной. Текстъ предлагается ученикамъ въ рукописномъ шрифтѣ. Такимъ образомъ ученики получаютъ полезный въ образовательномъ отношеніи матеріалъ, доступный для ихъ пониманія, имѣющій при этомъ интересъ минуты и удовлетворяющій требованію методической постепенности.

Такого матеріала не можетъ дать книга для класснаго чтенія; потому что при составленіи подобнаго рода книгъ интересы правописанія принимаются во вниманіе не въ должной мѣрѣ. Конечно, ничто не препятствуетъ введенію въ эти книги особыхъ отдѣловъ, напечатанныхъ курсивомъ, именно въ качествѣ матеріала для упражненій въ правописаніи, съ непремѣннымъ условіемъ близкаго отношенія къ урокамъ нагляднаго обученія. Болѣе удобно однакожъ имѣть особыя тетради на этотъ именно предметъ. Такія тетради издалъ самъ Лай, а по его идеямъ и многіе другіе педагоги (напр. Келлеръ, Нейдгартъ, Линде, Вильке, Шлимбахъ). Тетради Лая имѣютъ ту особенность, что передъ каждой письменной

статьей имѣется маленькое стихотвореніе, соотвѣтственнаго содержанія, прочитываемое и объясняемое на предшествующемъ письму урокѣ нагляднаго обученія. Стихотворенія эти воспроизведены печатнымъ шрифтомъ. Лай придаетъ большое значеніе тому, чтобы каждое слово предлагалось ученику во всей его цѣлостности, со всѣми его принадлежностями. Весьма важно, чтобы ученикъ вполнѣ отчетливо и нераздѣльно представлялъ слово, которое онъ пишетъ, и какъ мысль, и какъ звуковой образъ, и какъ зрительный образъ. Нельзя не отмѣтить еще и другой важной особенности тетрадей Лая, заключающейся въ томъ, что совокупность статеекъ, назначенныхъ для списыванія, составляетъ въ общей сложности довольно законченный отдѣлъ родиновѣдѣнія.

Само собою разумѣется, что ученики могутъ дѣлать ошибки и при списываніи, и эти ошибки будутъ имѣть тѣмъ большее значеніе, что, при предположенномъ порядкѣ занятій, слѣдъ допущенной ошибки въ мозгу учащагося будетъ рѣзче, чѣмъ при нынѣ практикуемомъ порядкѣ, когда урокъ правописанія обращенъ въ полумеханическое упражненіе. Поэтому на предупрежденіе ошибокъ должно быть обращено самое серьезное вниманіе. Всѣ слова, въ которыхъ можно ожидать ошибки, должны быть предметомъ особаго разсмо-

трѣнія. Нужно постараться о томъ, чтобы эти слова не проскользнули мимо сознанія дѣтей, чтобъ дѣти вдумались и въ смыслъ ихъ, и въ особенности ихъ графики. Каждое новое слово должно быть нѣсколько разъ произнесено и нѣсколько разъ написано учителемъ на классной доскѣ.

Во время письма дѣтей надо наблюдать за тѣмъ, чтобы каждое слово писалось сразу, а не по отдѣльнымъ буквамъ. Списываніе по отдѣльнымъ буквамъ лишаетъ занятіе всякаго педагогическаго смысла и можетъ быть только вреднымъ.

Признавая списываніе съ рукописнаго текста единственно надежнымъ способомъ привитія ученикамъ навыка къ правильному письму, Лай не отвергаетъ возможности примѣненія съ той же цѣлью и другихъ орѳографическихъ упражненій, практикуемыхъ современною школою; но онъ не придаетъ этимъ упражненіямъ важнаго значенія и разсматриваетъ ихъ лишь какъ подсобныя средства при извѣстныхъ частныхъ случаяхъ.

Такъ, диктантъ самъ по себѣ не обезпечиваетъ пріобрѣтенія навыка къ правильному письму, но можетъ содѣйствовать этому навыку, если умѣло присоединяется къ упражненіямъ въ списываніи. Когда извѣстный матеріалъ проработанъ на урокѣ нагляднаго обученія, когда потомъ онъ воспринятъ учениками въ формѣ чтенія и письма,

съ рукописи, не дурно, если онъ еще разъ послужитъ для ученика предметомъ упражненія въ качествѣ диктанта, при одномъ условіи однакожъ, чтобы этотъ диктантъ не заключалъ въ себѣ такихъ словъ, которыхъ ученикъ еще не писалъ. Но очевидно, что весь смыслъ такъ веденнаго диктанта и заключается именно въ его подготовительныхъ стадіяхъ. Этотъ диктантъ даетъ случай проявить знанія, уже пріобрѣтенныя на предыдущихъ упражненіяхъ.

Изученіе правилъ правописанія приноситъ, по мнѣнію Лая, пользу крайне сомнительную. Если же даютъ для заучиванія, какъ это сплошь да кряду бываетъ, правила, допускающія многія исключенія, то они причиняютъ даже вредъ, внося сбивчивость въ представленія ученика, постоянно давая ему поводъ смѣшивать правила съ исключеніями. Конечно, для правильнаго письма важно, чтобы орѳограммы, пріобрѣтенныя путемъ упражненія, ложились въ памяти дѣтей правильными рядами,—это будетъ помогать дѣтямъ въ нѣкоторыхъ случаяхъ, когда память не даетъ сразу опредѣленнаго образа. Но систематизація орѳограммъ не должна быть дана извнѣ, а проработана самими учащимися. Учащіеся должны быть пріучены подмѣчать сходные виды орѳограммъ, равно какъ орѳограммы, состоящія между собою въ

отношеніяхъ контраста. И, слѣдовательно, не правила важны сами по себѣ, а важенъ тотъ процессъ, путемъ котораго онѣ пріобрѣтаются. Въ этомъ отношеніи серьезное значеніе представляетъ также вопросъ о корнесловіи. Знаніе корней окажетъ наилучшее пособіе при группировкѣ орѳограммъ въ головѣ учащихся, опять-таки при условіи, если генетическія отношенія словъ будутъ выводиться путемъ наблюденій самими учащимися. Кромѣ того корнесловіе представляетъ прекрасный матеріалъ для изученія языка. Изысканіе корней раскрываетъ тайны образованія языка, обогащаетъ лексиконъ ученика, сообщаетъ словамъ ту яркость образа, которая нерѣдко утрачивается при трансформаціи слова.

Есть педагоги, которые приписываютъ большое значеніе въ качествѣ орудія, содѣйствующаго правильному письму, разложенію словъ на составляющіе ихъ звуки. Упражненіе это въ теоріи Лая не находитъ никакого мѣста. По мнѣнію Лая, весь секретъ правильнаго письма, какъ правильнаго чтенія, заключается въ томъ, чтобы ученикъ научился схватывать слово, какъ цѣлое, какъ отчетливо очерченный образъ. Звукоразложеніе въ корнѣ подрываетъ эту работу ума. Разсѣченное на части слово даетъ не единичное представленіе, а совокупность частныхъ предста-

вленій. Можно тѣмъ или другимъ способомъ оттѣнить тѣ звуки словъ, на которые должно быть обращено вниманіе въ интересахъ правописанія, но не разрушать гармонію слова. На первыхъ стадіяхъ обученія всѣ старанія учителя должны быть направлены къ тому, чтобы дѣти умѣли сливать, а не разлагать звуки. Пока дѣти не научились бѣгло читать и отчетливо произносить, звукоразложеніе можетъ дѣйствовать только вредно и на чтеніе, и на правописаніе.

Обученіе правописанію не можетъ достигать своихъ цѣлей, если оно происходитъ внѣ связи съ постановкой другихъ частей обученія. То время, которое можетъ быть спеціально посвящено правописанію, слишкомъ незначительно сравнительно съ громадностью задачи, лежащей на урокахъ правописанія. Ученики могутъ написать въ теченіе школьнаго обученія лишь небольшое сравнительно число словъ, и если при обученіи правописанію будутъ расчитывать только на эти упражненія, то цѣль преподаванія не будетъ достигнута. Безусловно необходимо, чтобы содѣйствіе правильному письму составляло постоянную задачу учителя. Въ особенности близко къ правописанію стоитъ чтеніе. Цѣлесообразное веденіе этого занятія можетъ самымъ существеннымъ образомъ повліять на правильность письма. Въ этомъ отношеніи

чрезвычайно важно, прежде всего, чтобы ученикъ былъ пріученъ съ произнесеніемъ слова соединять представленіе его содержанія. Если ученики не научены читать съ сознаніемъ, то и письмо будетъ для нихъ механическимъ занятіемъ, а при этомъ условіи оно не будетъ и содѣйствовать навыку къ правильному письму. Далѣе, если ученики не пріучены отчетливо произносить, то они опять лишаются массы представленій, которыя являются обезпеченіемъ правильнаго письма. Въ занятіяхъ письмомъ камнемъ преткновенія являются обыкновенно новыя слова. Слова эти должны быть предметомъ особой разработки на урокахъ чтенія. Новое слово должно быть прежде всего объяснено со стороны своего смысла. Оно должно быть сравнено со словами подобными или противоположными. Оно должно быть нѣсколько разъ громко и отчетливо произнесено и учителемъ, и учениками Оно должно быть также непремѣнно написано на классной доскѣ раза 2—3.

XII.

Такова методика обученія правописанію, предложенная Лаемъ. Едва-ли можно что-либо возразить противъ теоріи генезиса правильнаго письма, данной Лаемъ, равно какъ противъ того основного положенія его методики, что самымъ надежнымъ

производителемъ правильнаго письма является списываніе съ рукописнаго текста.

Нельзя однакожъ не замѣтить, что списываніе, будучи лучшимъ средствомъ къ пріобрѣтенію навыка къ правильному письму, есть орудіе, пользованіе которымъ, по условіямъ начальной школы, представляетъ весьма существенныя неудобства. Педагоги всякихъ оттѣнковъ согласны въ томъ, что насколько правильное, безошибочное письмо составляетъ вѣрный путь къ грамотности, настолько же вѣрно письмо, сопровождаемое ошибками, ведетъ къ безграмотности. Такимъ образомъ письмо, въ качествѣ фактора правописанія, есть оружіе обоюдуострое. Вотъ по этой причинѣ опять-таки педагоги всякихъ толковъ установляютъ массу предосторожностей для практики письма въ начальныхъ стадіяхъ обученія. Занятіе письмомъ должно происходить подъ наблюденіемъ учителя. Занятію должно предшествовать подготовленіе, устраняющее опасность ошибокъ при письмѣ. Если мы примемъ все это во вниманіе, да сообразимъ, сколько времени можетъ быть удѣлено въ школѣ на орѳографическія упражненія, то придемъ къ заключенію, что школа едва-ли достигнетъ удовлетворительныхъ результатовъ по части правописанія, если она не воспользуется въ самой широкой

степени другимъ, несомнѣнно полезнымъ факторомъ правильнаго письма—чтеніемъ.

Чтеніе, которое по теоріи Лая должно разсматривать лишь какъ подсобное средство при обученіи правописанію, по всей справедливости должно занимать по меньшей мѣрѣ равноправное положеніе со списываніемъ. Пусть оно даетъ впечатлѣнія, не столь рѣшительно и опредѣленно дѣйствующія на образованіе навыковъ письма, какъ списываніе, но чрезвычайно важно то, что оно даетъ этихъ впечатлѣній во много разъ больше, чѣмъ списываніе; потому что читать ученикъ можетъ и при учителѣ, и безъ учителя, и въ школѣ и дома, и въ учебный сезонъ, и въ каникулы. Видѣть въ печати 10—20 разъ правильную графику слова едва-ли меньше значитъ, чѣмъ разъ написать это слово правильно. Конечно, графика печати и графика рукописи не вполнѣ совпадаютъ, но и аналогичность ихъ внѣ сомнѣнія. Къ тому же нельзя не придавать значенія тому обстоятельству, что чтеніе повышаетъ интеллигенцію ученика и слѣдовательно его работоспобность. Оно будитъ всѣ умственныя силы, оно заставляетъ работать такія клѣточки мозга, которыя при его отсутствіи находятся въ состояніи дремоты. По всѣмъ этимъ соображеніямъ слѣдуетъ признать, что чтеніе въ высшей степени содѣйствуетъ развитію грамотности

письма. Жизнь представляетъ этому многочисленныя доказательства. Мы знаемъ, что чѣмъ больше человѣкъ читаетъ, тѣмъ правильнѣе обыкновенно и пишетъ. И съ другой стороны, люди, получившіе хорошее образованіе, но не поддерживающіе его путемъ чтенія, постепенно доходятъ до безграмотности. Многочисленныя контрольныя испытанія молодыхъ людей, окончившихъ курсъ въ народной школѣ, произведенныя лѣтъ черезъ 5—10 по выходѣ ихъ изъ школы, обнаружили, между прочимъ, тотъ несомнѣнный фактъ, что грамотность нѣкоторыхъ лицъ, въ противоположность общему явленію, не ухудшилась, а улучшилась по выходѣ изъ школы. Укажемъ напримѣръ на случаи, констатированные обслѣдованіемъ 2,842 окончившихъ курсъ (изъ общаго числа 3946) въ народныхъ училищахъ Карсунскаго уѣзда Симбирской губерніи въ десятилѣтіе 1875—1884 гг. Это изслѣдованіе было произведено Карсунскимъ уѣзднымъ училищнымъ совѣтомъ въ 1885 году. Оказалось, что „на повѣрочномъ испытаніи нѣкоторые изъ бывшихъ учениковъ отвѣчали по всѣмъ предметамъ обученія, а слѣдовательно и по письму, гораздо лучше, чѣмъ при выпускномъ экзаменѣ. Такъ, напримѣръ, бывшій ученикъ Сергѣй Кондриковъ по всѣмъ предметамъ получилъ 5, тогда какъ при выпускѣ у него не было ни одного та-

кого балла“ [1]). Чѣмъ инымъ, кромѣ вліянія чтенія, можно объяснить усовершенствованіе ученика въ письмѣ по выходѣ изъ школы, когда констатировано, что онъ, окончивъ курсъ народнаго училища, ученья не продолжалъ, никуда изъ села не выѣзжалъ, продолжалъ жить въ той же обстановкѣ, какъ и прежде? Въ 1882 году пишущій эти строки имѣлъ случай убѣдиться въ справедливости такого соображенія при обслѣдованіи степени грамотности учениковъ, окончившихъ курсъ въ русскомъ классѣ при медрессе г. Троицка, Оренбургской губерніи. Грамотность нѣкоторыхъ изъ нихъ чрезъ нѣсколько лѣтъ по окончаніи курса оказалась далеко превышающею ту, которая могла быть вынесена изъ училища. Изъ произведе-ныхъ разспросовъ было обнаружено, что эти молодые люди, по выходѣ изъ класса, нигдѣ учиться не продолжали, но очень много читали. Одинъ, напримѣръ, прочиталъ всего Толстого, насколько онъ былъ тогда извѣстенъ.

Въ теченіе 1899—1900 учебнаго года курскимъ земствомъ произведены были повѣрочныя испытанія окончившимъ курсъ ученикамъ народныхъ училищъ по 6-ти уѣздамъ губерніи. И это испытаніе констатировало отдѣльные случаи, когда

---

[1]) *Красевъ*. Что даетъ крестьянину начальная народная школа. Симбирскъ, 1887.

письмо бывшихъ учениковъ вызывало удивленіе экзаменаторовъ. Въ приложеніи къ отчету по этому испытанію дано, между прочимъ, литографированное facsimile письменныхъ отвѣтовъ ученика Владиміра Черкашева, окончившаго курсъ въ 1886 году. Отвѣты эти отличаются безошибочностію правописанія (если не смотрѣть строго на знаки препинанія). Несомнѣнно, что авторъ усовершенствовался уже по выходѣ изъ школы. Изъ содержанія отвѣтовъ видно, что онъ принадлежитъ къ зауряднои крестьянской средѣ и занимается сельскимъ хозяйствомъ Что могло повліять на него? Очевидно, чтеніе. Авторъ, какъ видно изъ отвѣтовъ, такой любитель книгъ, что покупаетъ книги самъ, въ томъ числѣ, напримѣръ, настолько объемистыя, какъ „Панъ Твардовскій“ [1]).

При разсужденіяхъ о способахъ пріобрѣтенія грамотности, не рѣдко, какъ мы видѣли, указываютъ на писцовъ, усматривая въ нихъ доказательство того, что путемъ переписки, помимо всего прочаго, можно достигнуть полной грамотности. Намъ кажется, что при этомъ упускается изъ вида, во-первыхъ, то, что, наряду съ грамотнымъ оригиналомъ, писцамъ приходится имѣть дѣло и съ матеріаломъ безграмотнымъ, что не

[1]) Текущая школьная статистика курскаго губернскаго земства. Курскъ, 1900.

можетъ не оказывать вліянія на образованіе писарской грамотности, а, во-вторыхъ, что эти люди, которые должны много писать, кромѣ того, должны и много читать; такъ что еще вопросъ, что ихъ больше развиваетъ въ орѳографическомъ отношеніи, письмо или чтеніе

По приведеннымъ основаніямъ, мы позволили бы себѣ замѣтить, что теорія Лая недостаточно цѣнитъ пользу чтенія, какъ орудіе пріобрѣтенія грамотности

Затѣмъ, надо признать, что изслѣдованія Лая наносятъ самый рѣшительный ударъ той школьной практикѣ, которая въ основу обученія правописанію ставитъ диктантъ. Послѣ опытовъ Лая невозможно уже сомнѣваться въ томъ, что это есть самое негодное орудіе пріученія къ грамотному письму. Всѣ педагоги согласны съ тѣмъ, что при обученіи правописанію больше всего надо опасаться допущенія возможности неправильнаго письма. Между тѣмъ диктантъ на каждомъ шагу подставляетъ ученику случаи для ошибки, такъ какъ рѣдко какое слово пишется совершенно такъ, какъ произносится. Чтобы предупредить возможность ошибокъ при диктантѣ, рекомендуютъ не прежде приступать къ диктанту, какъ давши ученикамъ въ означенномъ смыслѣ всѣ необходимыя указанія и объясненія. Но тогда — много-ли уче-

ники напишутъ? И вмѣсто того, чтобы половину времени, назначеннаго на упражненія въ правописаніи, а можетъ быть и больше, тратить на предупрежденіе ошибокъ, не проще-ли, не естественнѣе-ли заставить ихъ писать съ оригинала? А затѣмъ, во что обратится диктантъ, если ученику будутъ объяснять буква за буквой, какъ надо писать каждое слово? Затѣтимъ еще, что нѣкоторые педагоги (напр. Зимницкій), въ видахъ предупрежденія ошибокъ при диктантѣ, рекомендуютъ учителю читать диктуемую статью по печатному, т. е. съ намѣренными ошибками противъ правильнаго произношенія. Не значитъ-ли это одной рукой созидать, а другой разрушать?

Наконецъ нельзя не сказать нѣсколько словъ о значеніи изученія правилъ правописанія. Противъ той постановки этого отдѣла обученія, какую даетъ ему Лай, вообще трудно что-нибудь сказать. Вопросъ заключается лишь въ томъ, насколько она представляется осуществимою при данныхъ условіяхъ школы Располагаетъ-ли школа достаточно временемъ для того, чтобы не только обучить учениковъ правописанію, но еще и осмыслить орѳографическіе навыки путемъ классификаціи орѳограммъ, произведенной классной работой? На этотъ вопросъ можно отвѣчать только отрицательно; ибо количество орѳограммъ неисчислимо.

„Если имѣть въ виду прототипъ учебныхъ руководствъ по правописанію — руководство Грота“, говоритъ опытный практикъ, г. Аполлосъ Соболевъ (а претендующій на полную грамотность человѣкъ можетъ на практикѣ встрѣтиться съ любымъ случаемъ, предусмотрѣннымъ Гротомъ), то орѳографическихъ правилъ придется считать гораздо болѣе 500, а съ исключеніями— по меньшей мѣрѣ тысячу“. „Едва-ли мы ошибемся, если скажемъ, что для болѣе или менѣе прочнаго усвоенія всѣхъ орѳографическихъ правилъ нужно minimum 1.000 уроковъ, или около 5 лѣтъ, считая по одному уроку въ день, для занятій исключительно орѳографическими упражненіями, а также считая 32 учебныхъ недѣли въ году“. „А есть-ли возможность удѣлить такое количество уроковъ на изученіе орѳографіи? Конечно, нѣтъ!“ [1]). Это говоритъ учитель гимназіи. А вотъ что говоритъ народный учитель. „Практика показываетъ, что ничто такъ скоро не забывается учениками по выходѣ изъ школы, какъ грамматика, и такимъ образомъ результатъ совершенно не соотвѣтствуетъ потраченному труду и времени, столь дорогому въ народной школѣ. Время, необходимое для изученія грамматики, могло бы быть съ большею пользою употреблено на пріученіе учениковъ къ толковому изложенію мыслей, на что остается его

[1]) „Русск. Школа“, 1900 № 5—6.

слишкомъ мало, тогда какъ эта сторона обученія по своему приложенію къ жизни имѣетъ несомнѣнно важное значеніе, ибо только такого человѣка и называютъ грамотнымъ, который хотя нѣсколько владѣетъ письменною рѣчью [1]). И съ этимъ мнѣніемъ нельзя не согласиться.

[1]) Петровъ. Вопросы народнаго образованія въ Московской губерніи. М. 1897.

Списокъ собственныхъ изданій фирмы и книгъ, находящихся на складѣ книжныхъ магазиновъ И. А. Розова, въ Кіевѣ и Одессѣ:

Абраменко Ѳ. Практическая этимологія русскаго языка въ образцахъ и задачахъ. Ц. 40 к.

Учебнымъ Комитетомъ Мин. Нар. П. допущена въ качествѣ руководства для среднихъ учебныхъ заведеній (Журн. М. Н. П. за августъ 1907 г.).

Учебн. Комит. при Святѣйш. Синодѣ допущена къ употребленію въ духовныхъ мужскихъ и женскихъ епархіальныхъ училищахъ въ качествѣ учебнаго руководства (Церк. В. № 36, 1908 г.).

Главн. Управл. Военно-учебн. Завед. допущена въ качествѣ пособія въ младшихъ классахъ кадетскихъ корпусовъ (Отн. за за № 9521 отъ 28 апрѣля 1907 г).

Абраменко Ѳ. Практическій синтаксисъ русскаго языка въ образцахъ и задачахъ. Ц. 40 к.

Учебн. Комит. Мин. Нар. Пр. допущенъ въ качествѣ руководства для младш. клас. сред. уч. зав. (Ж. М. Н. П. за 1907 г., мартъ).

Учебн. Ком. и училищн. Сов. при Св. Син. допущенъ въ качествѣ пособ. для духовн. уч., второклассн. и двухклассн. церковно-приходск. школъ (Церк. Вѣд. № 47 за 1904 г. и № 11 за 1905 г.).

Учебн. Ком. Главн. Упр. Землеустр. и Землед. допущ. въ качествѣ пособ. для сельскохоз. уч. зав. (Отн. № 1118 за 1905 г.).

Главн. Упр. Воен.-уч. Зав. допущенъ въ качествѣ пособія въ первыхъ трехъ клас. кадетск. корп. (Отн. № 7113 за 1907 г.).

Абраменко Ѳ. Словарикъ, заключающій около десяти тысячъ затруднительныхъ для правописанія словъ, правила правописанія, правила переноса словъ на другую строку и правила разстановки знаковъ препинанія.

Составилъ по Гроту и дополнилъ по академическимъ словарямъ и другимъ источникамъ. Учебн. Ком. М. Н. П. допущенъ къ употребленію въ низш. учебн. заведеніяхъ въ качествѣ необязательнаго пособія (Ж. М. Н. П. за 1907 г. декабрь). Ц. 10 к.

Линдеманъ В. (проф.). Наслѣдственность и измѣнчивость какъ причина болѣзней. Популярн. лекціи. Съ 41 рис. Ц. 1 р.

Линдеманъ В. Учебникъ общей патологіи. Т. I. Ц. 2 р. 50 к.

Ледебуръ А. Руководство для желѣзно-заводск. лабор. Ц. 1 р. 30 к

Лисянскій Г. Опытъ устройства церковн. хора по преимуществу изъ крестьянск. мальчиковъ. Одобр. Учил. Сов. при Св. Син. Ц. 50 к.

Михайленко Я. Н. Руководство къ практическимъ занятіямъ по элементарному курсу химіи Ц. 90 к.

Михайленко Я. Н. Соединенія углерода. Глава изъ элементарнаго курса химіи. Ц. 1 р. 20 к.

Проданъ И. С. Практическое руководство по психологіи для VII кл. мужскихъ гимназій и для самообразованія. Составилъ по индуктивно-аналитическому методу. Ц. 1 р. 40 к.

Проданъ И. С. Учебникъ логики для средне-учебн. заведеній и для самообразованія. Ц. 1 р.

Пуріевичъ К. А. (проф.). Краткій учебникъ ботаники. Съ 296 рисун. въ текстѣ. Ц. 2 р. 50 к.

Реформатскій С. Н. (проф.). Начальный курсъ органической химіи. 9-ое испр. и дополн. изд. Ц. 2 р. 25 к.

Реформатскій С. Н. и **Михайленко Я. Н.** (профессора). Введеніе въ химическій анализъ и таблицы качественнаго химическаго анализа. Ц. 1 р. 25 к.

Реформатскій С. Н. и **Михайленко Я. Н.** О химической природѣ бѣлковъ. 2) **Садовень А. А.** О конечныхъ стадіяхъ пищеварительныхъ измѣненій бѣлка. Ц. 40 к.

Фогель Р. (проф.). Курсъ сферической астрономіи. 1910 г. Ц. 4 р.

КНИГОПРОДАВЦАМЪ ОБЫЧНАЯ УСТУПКА.

Печатано въ типографіи Е. И. Фесенко, въ Одессѣ.